



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ivana Senjan

**USPOREDBA DJELOVANJA
MODELA RECIPROČNOGA ODGOVORA
I DIJAKRONIJSKOGA MODELA
U NASTAVI GLAZBENE UMJETNOSTI
NA OBLIKOVANJE
GLAZBENOGA UKUSA UČENIKA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ivana Senjan

**USPOREDBA DJELOVANJA
MODELA RECIPROČNOGA ODGOVORA
I DIJAKRONIJSKOGA MODELA
U NASTAVI GLAZBENE UMJETNOSTI
NA OBLIKOVANJE
GLAZBENOGA UKUSA UČENIKA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota

Zagreb, 2018.



Faculty of Humanities and Social Sciences

Ivana Senjan

**COMPARISON OF THE IMPACT
OF THE RECIPROCAL FEEDBACK
MODEL OF MUSICAL RESPONSE
AND THE DIACHRONIC MODEL
IN TEACHING MUSIC ART
ON SHAPING MUSICAL TASTE
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

associate professor Snježana Dobrota, Ph.D.

Zagreb, 2018.

INFORMACIJE O MENTORICI

Dr. sc. Snježana Dobrota izvanredni je profesor na Odsjeku za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Rođena je 25. listopada 1972. godine u Splitu. Osnovnu i srednju školu (Klasična gimnazija *Natko Nodilo* i Srednja glazbena škola *Josip Hatze*) završila je u Splitu. Godine 1994. diplomirala je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, smjer Glazbena kultura, čime je stekla stručnu spremu sedmog (VII/1) stupnja i stručni naziv profesor glazbene kulture. Zahvaljujući visokom prosjeku ocjena bila je stipendistica Sveučilišta u Splitu, te dobitnica Rektorove nagrade.

Akaderske godine 1995./96. upisala je poslijediplomski znanstveni studij Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju. Magistrirala je 2000. godine s temom *Utjecaj aktivnog slušanja glazbe na razvoj perceptivnih sposobnosti djece rane školske dobi* (mentor prof. dr. sc. Pavel Rojko) te stekla akademski stupanj magistra znanosti iz područja društvenih znanosti, polja odgojnih znanosti, grane opća pedagogija – glazbena pedagogija. Dana 10. srpnja 2008. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju, obranila je doktorski rad pod nazivom *Popularna glazba, glazbena nastava i glazbeni ukus mladih* (mentorica prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš) te time stekla akademski stupanj doktora znanosti iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije, grane opća pedagogija.

Od 1994. do 1997. godine bila je zaposlena u Glazbenoj školi *Jakova Gotovca* u Sinju, gdje je obavljala poslove nastavnika solfeggia, a 1996. godine položila je i stručni ispit. Od 1997. godine zaposlena je na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu (današnji Odsjek za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu), u zvanju predavača, višeg predavača, docenta i izvanrednog profesora.

Autorica je dvije knjige, velikog broja znanstvenih i stručnih radova te je sudjelovala na više znanstvenih i stručnih skupova i seminara u zemlji i inozemstvu. Suradnica je na znanstvenom projektu prof. dr. sc. Šime Pilića *TITIUS: Porječje Krke – baština i sociokulturni razvoj (177-1300855-3326)*. Stalni je recenzent časopisa *Školski vjesnik*, *Croatian Journal of Education* te Zbornika Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Članica je Ispitnog povjerenstva za polaganje stručnih ispita za učitelje razredne nastave te aktivno sudjeluje kao predavač na seminarima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je usporediti djelovanje nastave Glazbene umjetnosti utemeljene na *Modelu recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) s nastavom Glazbene umjetnosti utemeljene na tradicionalnom *dijakronijskom modelu* na oblikovanje glazbenog ukusa učenika.

U teorijskom se dijelu disertacije ukazalo na značaj estetike za razvoj osobne kulture pojedinca i na specifičnosti estetskog odgoja u nastavi glazbe. Opisani su modeli glazbenih preferencija koji naglašavaju utjecajne čimbenike na glazbene preferencije, njihovu interakciju te odgovor slušatelja na glazbu. Također je prikazana retrospektiva nastave glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama i obilježja Glazbene umjetnosti s analizom postojećih modela poučavanja te mogućom perspektivom nastavnog predmeta.

Za potrebe empirijskog istraživanja osmišljen je jednogodišnji eksperimentalni nastavni program u kojem su nastavne jedinice raspodijeljene u četiri tematske cjeline: *Slušatelj, Situacije i konteksti slušanja glazbe, Glazba i Odgovor na glazbu*, analogno koncepciji *modela recipročnog odgovora*. U istraživanju je primijenjen kvaziekspperimentalni nacrt, a glavna metoda je bio eksperiment s usporednim skupinama (N=171) u dvjema općim gimnazijama s dvama različitim modelima poučavanja. Glazbeni ukus učenika promatran je s obzirom na situacije i kontekste slušanja glazbe, percepciju glazbe, preferencije glazbenih stilova, interkulturalne kompetencije i stavove prema nastavi glazbe.

Rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u korist eksperimentalnog modela poučavanja u različitim aspektima glazbenog znanja, percepciji glazbeno-izražajnih sastavnica, razvoju kritičkog mišljenja prema slušanoj glazbi, preferiranju stilova umjetničke, tradicijske i filmske glazbe te mjuzikla. Učenici su eksperimentalne skupine, za razliku od učenika kontrolne skupine, razvili pozitivniji stav prema nastavi i nastavniku glazbe, zalažu se za povećanje udjela glazbe s tradicijskim obilježjima različitih naroda u nastavi glazbe te smatraju da je nastava pozitivno djelovala na oblikovanje njihova glazbenog ukusa. Iako taj pomak nije vidljiv u svim elementima, za očekivati je da bi longitudinalno istraživanje ovoga modela poučavanja tijekom četiriju godina srednjoškolskog obrazovanja pokazalo intenzivniji učinak nastave glazbe na oblikovanje glazbenog ukusa učenika.

Ključne riječi: *estetski odgoj, Glazbena umjetnost, glazbene preferencije, glazbeni ukus, modeli poučavanja glazbe*

SUMMARY

The ultimate goal of teaching Music Art in secondary schools is to develop students' music culture and shape their musical taste, namely, to educate critical and informed listeners and music connoisseurs who could competently participate in rich and heterogeneous music offer. In Croatia, the culturological problem of a large number of young people who have neither a shaped musical individuality nor a developed feeling for quality music has become more evident in the last twenty years. Under the influence of mass media and peer groups young people often prefer commercial music of questionable aesthetic value. Despite the suggestions of numerous music pedagogues regarding the possible improvements and modifications of the existing teaching approaches to achieve a more efficient aesthetic education, teaching Music Art in Croatia has kept the same *Diachronic model* based on the chronological study of music history since the school year 1954/1955, which brings the traditionally designed teaching model and contemporary educational efforts into conflict. Therefore, the goal of this thesis is to contribute to the improvement of music and aesthetic education of secondary school students with the aim of upgrading musical tastes, extending music preferences and developing the abilities to observe, experience and evaluate music to educate critical listeners sensitive about the quality of a piece of music or its performance, regardless of its style.

The goal of this research was to compare the impact of a modern approach to teaching Music Art based on the *Reciprocal feedback model of musical response* (Hargreaves, MacDonald and Miell, 2005) and the traditional approach based on the *Diachronic model* on shaping musical taste of students.

The structure of the doctoral dissertation is divided into seven sections: Introduction, Aesthetics, Music preferences and musical taste of the listeners, Teaching Music Art in Croatian general secondary education, Empiric research, Literature and Appendices.

The chapter *Aesthetics* describes the historical development of Aesthetics as a scientific discipline that has, after formalist and idealistic starting points during the twentieth century, evolved into an interdisciplinary field due to psychological and psychologicistic research in arts and the development of hermeneutics and experimental aesthetics. It points out the presence of contemporary aesthetic problems because of the pluralism of directions in art, but also because of the relativity of the contemporary system of values. The term *aesthetic* has spread to everyday life as well as trivialities and the process of artistic creation and experience is not reexamined any more, ethos and aspects of works of art are not judged, their idea and meaning

are not demanded. The subchapter on aesthetic education points out its general-education quality and comprehensive cultural character, which enables its presence at all levels of general education. Since it is based on sensory perception, emotional experience, knowledge and the sense of values, the complexity of the field is best proven by the fact that aesthetic education comprises both rational and emotional components of an individual. That is why the subchapter on aesthetics of music, after considering various theoretical starting points about the perception of beauty in music, leads to the conclusion that the perception of a piece of music and the listener's response to art do not exclusively depend on the aesthetic and expressive quality of music, but also on the interaction of the senses with the aesthetic object and the spiritually-mental sphere of the listener (Thompson, 2014, 27).

The chapter *Music preferences and musical taste of the listeners* gives definitions and characteristics of preference and musical taste, defining preference as short-term esteeming the attraction of a piece of music in everyday situations (Dobrota and Reić Ercegovac, 2016; Lamont, 2014), while musical taste is defined as overall patterning of an individual's music preferences over longer time periods (Mirković-Radoš, 1996). Various theoretical approaches to music preference which emphasize influential factors on music preference, their interaction and the listener's musical response are mentioned (Berlyne, 1974; Dobrota and Reić Ercegovac, 2016; Juslin and Laukka, 2004; Konečni, 1982; Madden, 2014; Madsen and Geringer, 2000/2001; Martindale, Moore and Borkum, 1990; Walker, 1980). There is also a detailed survey of the two most well-known models of music preference: *Interactive theory of music preference* (LeBlanc, 1982) and *Reciprocal feedback model of musical response* (Hargreaves, MacDonald and Miell, 2005), the latter being the starting point for the empirical research. Numerous influential factors on music preference are described (*the listener, the situations and contexts of listening and the music*) as well as the three types of musical response (*physiological, cognitive and affective*). Possible approaches to teaching Music Art which could improve aesthetic education are advised.

The chapter *Teaching Music Art in Croatian general secondary education* is structured as a retrospective of teaching music from the ninth century until the present day, giving information about the curriculum and specific qualities of teaching approaches. Many didactic and teaching methods of the contemporary school subject Music Art are mentioned together with the analysis of the existing *diachronic* and *synchronic model* of teaching and on the basis of the problems perceived a possible perspective of the school subject is suggested. The subchapter on aesthetic education in teaching music describes the particularities related to the listener and the processes that happen during listening and analyzing music. For example, the

subchapter deals with the strategies of listening to music, the typology of listeners, the models of listening to music in class, and the perception of music and critical thinking, all with the aim to upgrade the existing teaching music approaches regarding listening to music, which is the dominant activity in teaching Music Art. Also, as an example of a contemporary approach, intercultural music education based on understanding and accepting traditional music from different parts of the world is suggested since culturally heterogeneous groups of students in schools in developed countries can be noticed more often than before. Although the changes in demographic structure of the students are not so explicit in Croatia, the intercultural music education is important for the preservation of cultural integrity and the development of individual competences that go beyond the differences among cultures and nations.

The chapter *Empiric research* is divided into several subchapters where the methodology and modus operandi of the research are described, the arguments and the results are delivered and a conclusion is reached. For the research, conducted in methodological procedure as an experiment with parallel groups, the research instrument composed of a questionnaire and an experimental curriculum was constructed. The instrument comprised the Initial Questionnaire, the Final Questionnaire and the Evaluation Form. The Initial Questionnaire and the Final Questionnaire did not differ in any question. The Evaluation Form was handed out to the students together with the Final Questionnaire in order to examine the students' opinions about the impact of the experimental curriculum of Music Art on shaping their musical taste and about some specifics of the teaching approach during the school year when the research was conducted.

The experimental curriculum of Music Art that the doctoral candidate created on her own and realized during the school year 2015/2016 with the students of two first grade classes and the students of two fourth grade classes of the general-program secondary school Gimnazija dr. Ivana Kranjčeva Đurđevac (N=90) was divided into four thematic sections: *The listener*, *Situations and contexts of listening to music*, *Music* and *Musical response*, analogously to the concept of the *Reciprocal feedback model of musical response* (Hargreaves, MacDonald and Miell, 2005). Simultaneously with the realization of the experimental curriculum, in the control group consisted of two first grade classes and two fourth grade classes of general-program in the secondary school Gimnazija „Fran Galović“ Koprivnica (N=94) the teacher D.B.-B. taught Music Art by the existing curriculum based on the *Diachronic model*. Although in both schools a total of 184 students took part in the research, the results of 171 students were taken into consideration because they took part in both phases of the questionnaire. The control group consisted of a total of 85 participants while the experimental group consisted of a total of 86

participants.

The questionnaire comprised eighty particles whose function was to examine the personality traits of the listeners, the situations and contexts of listening to music, the perception of music and the attitudes to interculturalism. The fifth part of the questionnaire, the *Appreciation of music excerpts* had two listening tasks that related to the evaluation of preferences and knowledge of pieces of music of different genres and testing the knowledge of music via formal analysis of music excerpts. The first listening task tested the students' evaluation of preferences and knowledge of 15 music excerpts of classical, film and jazz music as well as musicals, traditional and popular music of average duration of 0:50 minutes (G. F. Händel: *Suite Water Music, Alla Hornpipe*; D. Pejačević: *Ljubica*; W. A. Mozart: *Ave Verum Corpus*; G. Puccini: *Turandot, Nessun Dorma*; John Williams: *Theme From Schindler's List*; Frank Sinatra: *Fly Me To The Moon*; Musical Grease: *You're The One That I Want*; Klapa Šibenik (harmony-singing group): *Garlica je propivala* (folk song); F. Barić: *Podravska zvana*; Fado: *Mariza: Que Deus Me Perdoe*; Bulgarian folk song: *Houbava Milka*; E. Presley: *Suspicious Minds*; Basshunter: *Now You're Gone* (techno); Gibonni: *Činim pravu stvar*; Z. Đorđević: *Bum čika čika*).

The aim of the second listening task was to test the students' knowledge of the music excerpts which are included in the existing curriculum for teaching music in primary and general-program secondary schools. To test the knowledge of music nine excerpts of average duration of 1:50 minutes were used (G. F. Händel: *Messiah, For Unto Us A Child Is Born*; G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli, Kyrie*; W. A. Mozart: *A Little Night Music, 1st Movement*; J. S. Bach: *Tocatta And Fugue In D Minor*; B. Smetana: *Vltava*; G. Bizet: *Carmen – Habanera, Aria Carmen from Act I*; J. Offenbach: *Can-Can from Orpheus In The Underworld*; C. Orff: *Carmina Burana – O Fortuna*; A. Kabiljo: *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet - May This Whole World*). The participants' task was to recognize and write the components: name and surname of the composer, name of the piece of music, style period, music genre, performing ensemble, tempo, musical texture and scale.

After determining the initial results and teaching Music Art by applying the new method in the period of one school year, its effects on shaping musical taste of students were tested by the Final Questionnaire.

The students' musical taste was examined with regard to *the situations and contexts of listening to music* (personal context, family, media, peers and friends), *the perception of music* (general perception of music and perception of musically expressive components of music via listening tasks), their *preferences of music styles and music excerpts of different genres and*

their *intercultural competence* (the participants' intercultural attitudes towards knowledge, care and action, their attitudes towards traditional music of Croatia and other nations, their attitudes towards music with traditional elements in Music Art classes) and their *attitudes towards teaching music* (the participants' general attitude towards teaching Music Art, their attitude towards the impact of Music Art classes on different aspects of music knowledge. In accordance with the mentioned above, the tasks and the hypothesis of the research were defined.

The results of the final questionnaire show that statistically significant differences between the experimental and the control group are not established regarding the evaluation of the situations and contexts of listening to music, and the most important factors that have impact on the choice of music are dominantly individual factors, their personality traits, emotions and moods, and partly the society, media and family. Also, the differences are not established regarding general perception of music because the results show that the participants of both groups perceive music in a similar way. For example, the biggest percentage of participants reply they like listening to pieces of music with fast tempo in a major key, while they do not care if they are simple or complex. While listening to music the participants first notice its melody, tempo, rhythm and text, therefore the most common reaction of the listener is humming the tune and rhythmic movements. Nevertheless, the results of testing the perception of musically expressive components, certain knowledge about music excerpts and the certainty in aesthetic appreciation and the evaluation of the quality of performance of the music excerpts point out statistically significant difference in favour of the experimental model of teaching. Testing the preferences of music styles shows that teaching by the *Reciprocal feedback model of musical response* has no significant influence on the evaluation of different music styles, with the exception of film music, traditional music of Croatia and traditional music of the world as well as musicals and quality music. After the analysis of the students' intercultural attitudes towards knowledge, care and action, both groups do not show improvement in their intercultural competences but the group that was taught music based on the *Reciprocal feedback model of musical response* shows more appreciation for the musical heritage of their nation, more interest to attend the concerts of folk music, more knowledge about the songs composed by Croatian composers and the interest to listen to them. They would opt for enlarging the share of music with traditional elements of different nations in music classes. The experimental group and the control group do not show difference regarding the students' general attitudes towards teaching music, their opinion about the efficiency or their personal experience of music classes, but the students of the experimental group think that they have developed their critical thinking for music and that they have learnt to tell apart the characteristics of different style periods of music

history, to recognize the composers, style periods, the names of pieces of music and musically expressive elements within a piece of music. They believe that they have built the identity of a quality music listener.

The results of the analysis of the closed questions in the Evaluation Form confirm that the students from the experimental group are more positive in their evaluation of the influence of Music Art classes on the perception of musically-expressive elements, in their certainty in aesthetic appreciation of a piece of music and the evaluation of the quality of performance. They are more positive in the evaluation of the improvement of their intercultural competences, their attitude towards music classes and their music teacher and the impact on shaping their musical taste. Even though the results of the analysis of the open questions in the Evaluation Form are not taken into consideration when confirming the hypothesis, they still help better understanding and evaluation of the quality of general secondary school music education and they give insight into specific observations and suggestions for the improvement of Music Art classes. The participants of both groups agree that in classes they liked best listening to music: W. A. Mozart: *A Little Night Music*, E. Grieg: *Peer Gynt Suit* and C. Orff: *Carmina Burana*, *O Fortuna*. The experimental group participants liked best having guests at their classes, and their favourite lessons were Film Music, Interculturalism, and Low Quality Everyday Music, while the control group participants liked best Jazz Music lesson. These students' observations suggest the need to enrich lessons with a larger variety of topics and more listening to music, especially contemporary music which is closer to the students, but they also show that the students are not closed to preferences of classical music of different style periods. What students did not like are some lessons, homework and the extensiveness of the teaching material. Having in mind that both groups think that lessons should include more listening to music, more modern music and music of students' choice as well as more guests in classes, it is logical to conclude that the curriculum should be modernized and that the model of teaching Music Art should be changed.

On the basis of the results obtained from the research it can be concluded that teaching music based on the *Reciprocal feedback model of music response* can have a significant impact on shaping musical taste of students, unlike teaching by *Diachronic model*. Although the progress is not seen in all elements, it is possible to expect that longitudinal research of this model of teaching in duration of four years of secondary education could show a more intensive impact of teaching Music Art on shaping musical taste of students.

Key words: *aesthetic education, Music Art, music preference, musical taste, models in teaching Music Art*

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ESTETIKA	6
2.1. Pojmovno i povijesno određenje estetike	6
2.2. Estetski odgoj	9
2.3. Estetika glazbe	17
3. GLAZBENE PREFERENCIJE I GLAZBENI UKUS SLUŠATELJA	23
3.1. Definicije i obilježja	24
3.2. Teorijski pristupi i modeli glazbenih preferencija	26
3.2.1. <i>Interaktivna teorija glazbenih preferencija</i> (LeBlanc, 1982)	29
3.2.2. <i>Model recipročnog odgovora</i> (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005)	31
3.2.2.1. Osobine slušatelja	33
3.2.2.2. Osobine glazbe	40
3.2.2.3. Situacije i konteksti slušanja	44
3.2.2.4. Odgovor slušatelja na glazbu	47
4. NASTAVA GLAZBE U HRVATSKIM OPĆEOBRAZOVNIM SREDNJIM ŠKOLAMA	51
4.1. Retrospektiva	51
4.2. Obilježja nastave Glazbene umjetnosti	58
4.2.1. Modeli poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti	65
4.2.1.1. Dijakronijski model	65
4.2.1.2. Sinkronijski model	71
4.3. Estetski odgoj u nastavi glazbe	76
4.3.1. Specifičnosti estetskog odgoja u nastavi glazbe	78
4.3.1.1. Strategije slušanja glazbe	78
4.3.1.2. Tipologija slušatelja	82
4.3.1.3. Modeli slušanja glazbe	84
4.3.1.4. Percepcija glazbe	85
4.3.1.5. Kritičko mišljenje	91

4.4. Interkulturalno glazbeno obrazovanje	98
4.5. Perspektiva nastave Glazbene umjetnosti.....	101
5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE:	
USPOREDBA DJELOVANJA MODELA RECIPROČNOGA ODGOVORA I DIJAKRONIJSKOGA MODELA U NASTAVI GLAZBENE UMJETNOSTI NA OBLIKOVANJE GLAZBENOGA UKUSA UČENIKA.....	105
5.1. Cilj, zadatci i hipoteze istraživanja.....	105
5.2. Metoda istraživanja.....	106
5.2.1. Sudionici	106
5.2.2. Instrument istraživanja.....	108
5.2.2.1. Inicijalni anketni upitnik	108
5.2.2.2. Evaluacijski list	116
5.2.2.3. Eksperimentalni nastavni program.....	118
5.2.3. Postupak istraživanja.....	126
5.3. Rezultati i rasprava istraživanja.....	182
5.3.1. Opći školski uspjeh i uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost s obzirom na sociodemografska obilježja i glazbene aktivnosti kojima se učenici bave	182
5.3.2. Procjena situacija i konteksta slušanja glazbe.....	184
5.3.2.1. Osobni kontekst.....	185
5.3.2.2. Obitelj	191
5.3.2.3. Mediji	194
5.3.2.4. Vršnjaci i prijatelji.....	196
5.3.3. Percepcija glazbe.....	199
5.3.3.1. Opća percepcija glazbe.....	200
5.3.3.2. Percepcija glazbeno-izražajnih sastavnica temeljem slušanja glazbenih ulomaka.....	208
5.3.3.3. Utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na percepciju glazbe (rezultati Evaluacijskog lista)	214
5.3.4. Preferencije glazbenih stilova	216
5.3.4.1. Preferencije različitih glazbenih stilova	216
5.3.4.2. Preferencije različitih glazbenih stilova temeljem slušanja glazbenih ulomaka.....	225

5.3.5. Interkulturalne kompetencije učenika	230
5.3.5.1. Interkulturalni stavovi sudionika o znanju, brizi i djelovanju.....	230
5.3.5.2. Stavovi sudionika o tradicijskoj glazbi Hrvatske i drugih naroda.....	233
5.3.5.3. Stavovi učenika o glazbi s tradicijskim obilježjima u nastavi glazbe	236
5.3.6. Stavovi učenika prema nastavi glazbe	240
5.3.6.1. Rezultati anketnog upitnika o općim stavovima sudionika prema nastavi Glazbene umjetnosti.....	241
5.3.6.2. Rezultati anketnog upitnika o stavovima sudionika prema učinku nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja	250
5.3.6.3. Rezultati Evaluacijskog lista na pitanja zatvorenog tipa.....	253
5.3.6.4. Rezultati Evaluacijskog lista na pitanja otvorenog tipa	257
5.4. Zaključak	266
LITERATURA	272
PRILOZI	301
Prilog 1: Izvedbeni eksperimentalni nastavni program Glazbene umjetnosti	301
Prilog 2: Obavijest za roditelje	310
Prilog 3: Inicijalni anketni upitnik.....	311
Prilog 4: Domaće zadaće učenika na temu <i>Moj identitet slušatelja glazbe</i>	322
Prilog 5: Utjecaj nastave glazbe na oblikovanje glazbenog ukusa (stavovi učenika)	324
Prilog 6: Pismena provjera znanja, 1. obrazovno (A-grupa)	327
Prilog 7: Pismena provjera znanja, 1. obrazovno (B-grupa)	329
Prilog 8: Analiza (ne)kvalitetnih obilježja glazbenog djela	331
Prilog 9: Analiza glazbenog djela (formular)	334
Prilog 10: Analiza glazbenog djela (ispunjeni formular)	335
Prilog 11: Pismena provjera znanja, 2. obrazovno (A-grupa)	337
Prilog 12: Pismena provjera znanja, 2. obrazovno (B-grupa)	339
Prilog 13: Evaluacijski list.....	341
ŽIVOTOPIS.....	344

1. UVOD

Nastava glazbe sastavni je dio općeobrazovnih programa s ciljem razvoja i oblikovanja kulturnog identiteta koji pridonosi kvaliteti osobnog i društvenog življenja. Temelji se na estetskom odgoju kroz upoznavanje, razumijevanje, kritičko vrednovanje i prihvaćanje estetski vrijedne glazbe te na stjecanju znanja o općim obilježjima glazbene umjetnosti kroz povijest. Učinkovitost estetskog odgoja današnje djece i mladeži u općeobrazovnim osnovnim i srednjim školama propituju brojni domaći i inozemni znanstvenici (Dobrota, S., Duraković, L., Elliott, D., Hargreaves, D., Harland, J., Lamont, A., North, A., Reimer, B., Rojko, P., Ross, M., Svalina, V., Škojo, T., Šimunović, Z., Šulentić Begić, J., Vidulin, S. i drugi). Oni sugeriraju reorganizaciju nastavnih sadržaja uz suvremeniji pristup koji u obzir uzima brojne čimbenike koji utječu na glazbeno-kulturni razvoj učenika (obitelj, društvo, mediji, suvremena tehnologija i dostupnost informacija...). Pomaci prema pedagoškom i didaktičkom pluralizmu vidljiviji su od uvođenja *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* (HNOS, 2006), obnovljenog *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* (2006) i *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (NOK, 2011). Pomak je vidljiv i u općim smjernicama *Prijedloga Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost* (2016) koji je proizašao iz Cjelovite kurikularne reforme. Aktualna glazbeno-pedagoška promišljanja ukazuju na nužno senzibiliziranje nositelja odgoja i obrazovanja za promjene (Matijević i Rajić, 2015, 638) i unapređivanje postojećih pristupa u nastavi s ciljem otvorene i kreativne nastave. Takva bi nastava podrazumijevala suvremena didaktička i metodička rješenja usmjerena prema kompetencijama i preferencijama novih generacija učenika (Škojo, 2016, 247). Prema tome, organizacija nastave glazbe trebala bi proizlaziti iz aktivnosti slušanja i analize glazbenih djela uz interdisciplinarni pristup. Uz upoznavanje umjetničke glazbe, veći udio u nastavnim programima trebao bi se posvetiti upoznavanju reprezentativnih primjera popularne i tradicijske glazbe s ciljem razumijevanja i prihvaćanja kvalitetnih glazbenih izričaja te samostalnog otkrivanja i slušanja vrijedne glazbe u svakodnevnom životu.

Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj obvezatni je dio kurikulumu osnovne i općeobrazovne srednje škole, prisutno je u pojedinim programima strukovnog usmjerenja, a usmjereno glazbeno obrazovanje moguće je u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi te na visokoobrazovnim institucijama (Sveučilište u Zagrebu: Muzička akademija i KBF-Institut za crkvenu glazbu, Sveučilište J. Dobrile u Puli, Sveučilište u Splitu i Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku) koje nude različite programe studija glazbe ili glazbenog obrazovanja

u okviru studija predškolskog odgoja i razredne nastave (Učiteljska akademija u Zagrebu, Čakovcu, Petrinji, Osijeku, Rijeci, Splitu, Zadru).

Nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glazbene umjetnosti u srednjoškolskom obrazovanju pripadaju umjetničkom području (uz Vizualne umjetnosti i dizajn, Filmsku i medijsku kulturu i umjetnost, Dramsku kulturu i umjetnost). Svrha je tog područja, prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011, 208), osposobiti učenike za učenje i razumijevanje različitih vrsta umjetnosti kako bi mogli što bolje razumjeti sebe i svijet pomoću umjetničkih djela i medija, ali i izraziti svoje osjećaje, iskustva, ideje i stavove umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom. S ciljem uvođenja u glazbenu, a time i opću kulturu, nastava glazbe učenicima omogućuje bavljenje različitim aktivnostima. U osnovnoj školi dugi niz godina bio je prisutan *integrativni model* koji je objedinio glazbeno opismenjavanje, pjevanje, sviranje, improvizaciju, stvaralaštvo, slušanje glazbe i obradu muzikoloških sadržaja. Uvođenjem *otvorenog modela* nastave glazbe u osnovnoj školi u okviru projekta izrade *Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda* (HNOS) 2006. godine, slušanje i upoznavanje glazbe uvedeno je kao centralna aktivnost nastavnog sata Glazbene kulture, dok su ostale aktivnosti ostavljene na izbor samome nastavniku. U srednjoškolskom općem glazbenom obrazovanju, kao nastavku osnovnoškolskog obrazovanja, aktivno slušanje i upoznavanje glazbe također bi trebala bi biti glavna aktivnost nastavnog sata. Usmjerenost na recepciju i percepciju glazbenog umjetničkog djela posebno se ističe i u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK), temeljnom dokumentu hrvatske obrazovne politike koji je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH donijelo 2011. godine. No prema aktualnom *dijakronijskom modelu*, nastava se glazbe na srednjoškolskoj razini koncipira kao povijest glazbe, odnosno kao muzikološka obrada nastavnih sadržaja koji prate kronološki razvoj glazbe od pretpovijesti do pravaca 20. stoljeća. Upoznavanje i razumijevanje *same glazbe* u potpunosti se ne ostvaruje jer su nastavni programi u prvom redu zaokupljeni mnoštvom znanja *o glazbi*, odnosno značajkama glazbenih stilova s brojnim korelacijama i detaljnim biografijama skladatelja, dok je aktivnost slušanja i analize glazbe tek na trećem mjestu (Dugandžić, 2012, 73). Takvim je pristupom uspješnost estetskog odgoja nastave Glazbene umjetnosti dovedena u pitanje, a najveći je razlog tome informativno slušanje skladbi i upoznavanje glazbe verbalnim opisivanjem glazbenih značajki. Formi zatvorenog kurikuluma nastave Glazbene umjetnosti doprinose i aktualni udžbenici koji, iako na zanimljiv način, opširno opisuju sadržaje određene službenim nastavnim programom. Takav način rada sputava otvoreniji pristup u poučavanju, aktivno i suradničko učenje te kvalitetnije upoznavanje glazbe koje ima velik značaj u razvoju

kritičkog mišljenja potrebnog za estetski razvoj učenika. Matijević i Rajić naglašavaju da danas u nastavnim programima ima previše tema i sadržaja koji nisu zanimljivi niti potrebni pripadnicima *net-generacija* djece i mladih. U didaktičkoj literaturi takvo se stanje obilježava sintagmom ‘historicism u nastavi’ što znači da je previše povijesnih sadržaja, a nedovoljno suvremenih tema u školskim i predmetnim kurikulumima. Isti autori također ističu da se stručnjaci ne mogu usuglasiti te su nedovoljno odlučni po pitanju tema koje bi potpuno trebalo ukloniti iz nastavnih programa, a zadržati samo one koje su potrebne kao dio opće kulture ili kao dio egzemplarnih sadržaja koji su važni za razumijevanje životno važnijih tema i stjecanje kompetencija koje će biti važne u nadolazećim godinama (Matijević i Rajić, 2015, 639).

Estetsko procjenjivanje kao osjetljivost na umjetničku kvalitetu djela ili izvođenja, *glazbene preferencije* kao kratkoročno sviđanje neke skladbe te *glazbeni ukus* kao trajnija dispozicija koja predstavlja ukupnost preferencija pojedinca (Dobrota, 2012a, 45) predmet su proučavanja brojnih znanstvenika. Njihovi rezultati mogu uvelike pridonijeti unapređenju glazbene nastavne prakse jer krajnji je cilj nastave glazbe upravo estetski odgoj i razvoj glazbenog ukusa slušatelja. Brojni autori svojim istraživanjima nastoje pridonijeti unapređenju nastavne prakse, no unatoč njihovim pregnućima, u srednjoškolskom obrazovanju nastava glazbe nije omiljena ni efikasna, o čemu primjerice pišu Bray (2000), Harland (2000), Lamont i sur. (2003), Rojko (2001), Ross (1995), Škojo (2016), Škojo i Matković (2016) i drugi. Uzroci se mogu promatrati s glazbeno-pedagoškog, glazbeno-psihološkog i sociološkog aspekta u kojem se estetske prosudbe i glazbene preferencije povezuju s osobnim stavovima učenika, društvenim ponašanjima i emocionalnim procesima. Tako Harland (2000) ističe postojanje kulturne disonance između sadržaja nastave glazbe u srednjoj školi i glazbe koju tinejdžeri slušaju izvan škole, ali i nedostatak motivacije koja je povezana sa slabom i nedovoljnom osposobljenosti glazbenih pedagoga, dok Ross (1995, 1998) naglašava činjenicu da sadržaj predmeta nije prilagođen izazovima i promjenama modernog društva u kojem učenici žive. Dobrota navodi istraživanja čiji rezultati ukazuju na to da učenici u školi traže glazbu sličnu onoj koju slušaju izvan škole i da učenici ne vide povezanost između glazbe u „stvarnom svijetu“ i glazbe u školi te se zato pokušavaju isključiti iz školske glazbe (Ericsson, 2002; Green, 2008; Hanley i Roberts, 2003; prema Dobrota, 2016b, 18-27). Činjenica da se „glazba uvijek sluša u društvenom kontekstu, u određenom vremenu i na određenom mjestu, sa ili bez drugih pojedinaca te istovremeno s drugim aktivnostima koje imaju vlastita značenja i izvore emocija...“ (Sloboda i O'Neill, 2001; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 48) pokazuje kompleksnost ovoga područja zbog velikog broja različitih čimbenika koji utječu na estetsku percepciju i glazbene preferencije slušatelja. Dobrota i Reić Ercegovac (2016, 14-15) temeljem

Interaktivne teorije glazbenih preferencija (LeBlanc, 1982) i *Recipročnog modela reakcija na glazbu* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) utjecajne čimbenike svrstavaju u nekoliko skupina: *kognitivni, emocionalni, kulturni i društveni, fiziološka pobuđenost, ponavljanje i poznatost glazbe, karakteristike glazbe te osobine slušatelja*, a navedeni čimbenici mogu biti u međusobnoj interakciji. Stoga je poznavanje utjecajnih čimbenika na glazbene preferencije slušatelja od neprocjenjive važnosti za glazbene pedagoge u svrhu osmišljavanja raznolike i zanimljive nastave glazbe koja je u skladu s učenikovim interesima, potrebama i suvremenim pedagoškim idealima.

Činjenica da je u današnjoj masmedijskoj glazbenoj okolini slušanje glazbe osnovni način glazbenog ponašanja, odgoj slušatelja i poznavatelja glazbe nameće se kao prvorazredni problem ne samo nastave glazbe nego i glazbene kulture uopće, jer je „masovna produkcija dovela na scenu dosad neviđene količine glazbenog kiča i glazbenih bezvrijednosti koju mladi svjesno i bez kritičkog stava svakodnevno konzumiraju“ (Rojko 2012a, 46). Postavlja se stoga pitanje učinkovitosti nastave Glazbene umjetnosti koja u odnosu na sve utjecajne čimbenike možda i nema značajan udio u oblikovanju glazbenog ukusa učenika, no ipak ima veliku odgovornost jer može biti presudan čimbenik u formiranju kulturnog identiteta pojedinca. Zato bi glazbeni pedagozi svakako trebali pronaći odgovarajući model poučavanja za što efikasniji estetski odgoj učenika putem aktivnog i analitičkog slušanja glazbe u kojem bi se, kroz različite suvremene oblike rada, učenike izlagalo različitim glazbenim iskustvima i promišljanjima, i to ne samo u školi nego i u privatno vrijeme. Takvim pristupom težilo bi se uspostavljanju osobnih kriterija vrednovanja glazbe ali i razvijanju interesa za različite glazbene žanrove, bez obzira radi li se o umjetničkoj, tradicijskoj ili popularnoj glazbi (Dobrota, 2012a, 37).

Pojedini glazbeni pedagozi smatraju da popularna glazba ne bi trebala biti zastupljena u nastavnim programima iz razloga što „učenike nije potrebno učiti *njihovoj* glazbi jer ju oni uzimaju onakvom kakva ona jest i u tome im nije potrebna nikakva metodička pomoć“ (Rojko, 2005, 10). No pritom se postavljaju sljedeća pitanja: „Koja je to *njihova* glazba i kakve je ona estetske vrijednosti? Prema kojim kriterijima učenici preferiraju *svoju* glazbu? Je li ta glazba uistinu najbolje od onog što učenici odabiru od svekolike ponude glazbenih sadržaja u nastavi glazbe i svakodnevici?“, i konačno, „Koja je stvarna razina *glazbene kulture* učenika čijem se razvoju toliko teži upravo glazbenim obrazovanjem u osnovnoj i srednjoj školi?“ (Senjan, 2018, 38). Očito je da u današnje doba, kada je izbor i kvaliteta glazbenih sadržaja iznimno velika i raznolika, učenici pod najvećim utjecajem medija i vršnjaka često preferiraju popularnu glazbu upitne estetske vrijednosti, dok prema umjetničkoj ili kvalitetnoj glazbi nemaju razvijen interes. Iako bi trendovi u glazbenom obrazovanju trebali pratiti društvena kretanja s ciljem razvoja

kritičkog mišljenja, sadržaji suvremenih školskih programa uglavnom ne odražavaju glazbeni svijet u kojemu živimo. Na primjer, u hrvatskoj je nastavnoj praksi ustaljen rad prema izvedbenim nastavnim programima Glazbene umjetnosti izdavačke kuće Profil Klett koji prate službene udžbenike Glazbene umjetnosti za četverogodišnji gimnazijski program (Perak Lovričević i Ščedrov: *Glazbeni susreti 1., 2., 3., i 4. vrste*). Prema njima su nastavne jedinice poput jazz glazbe, mjuzikla i pravaca rock glazbe, za koje učenici inače pokazuju prilično veliki interes, zastupljene tek pred završetak četvrtoga razreda. Obrada tradicijske glazbe Hrvatske i svijeta koju nude aktualni udžbenici moguća je jedino u prvome razredu, no njezina provedba ipak ovisi o afinitetu nastavnika jer u *Izvedbenom nastavnom planu i programu iz Glazbene umjetnosti za prvi razred* nije predviđen niti jedan sat. Tako u kontekstu obrade tradicijske glazbe, Robinson (2009, 40) ističe da u kurikulumu glazbenog obrazovanja diljem svijeta zbog utjecaja etnomuzikologije i globalizacije dolazi do inkluzije različitih glazbenih kultura koje ne pripadaju umjetničkoj glazbi zapadne tradicije, odnosno dolazi do uvođenja interkulturalnog glazbenog obrazovanja. Razlog tome je što se želi izbjeći ustaljena praksa *hijerarhijskog* odnosa između glazbenih stilova i naglasiti važnost društvenog konteksta u kojem se nalaze učenici. Iako popularna glazba, kao uostalom ni tradicijska, ne mogu imati primat u nastavi glazbe da se ne bi umanjila važnost i prisutnost reprezentativnih glazbenih ostvarenja umjetničke glazbe kroz povijest, suvremena glazbena pedagogija ipak upozorava na potrebu uvođenja glazbe svih razdoblja, stilova, formi i kultura u nastavni program. U skladu s takvim sugestijama, Choate je već krajem šezdesetih godina 20. stoljeća naglasio da bi u repertoar nastave glazbe ipak trebalo uključiti i glazbu *našeg vremena* poput popularne tinejdžerske i avangardne glazbe, jazz, tradicijske glazbe i *glazbe svijeta*, ali isto tako klasične glazbe ostalih dijelova svijeta, a ne samo zapadne tradicije“ (Choate, 1967; prema Dobrota, 2012a, 72). Iako današnja nastava Glazbene umjetnosti ima predviđene i takve nastavne jedinice, one ipak nisu proporcionalno zastupljene tijekom svih četiriju godina, a predviđeni izbor skladbi, na primjer popularne glazbe, zaključuje se s razdobljem 80-ih godina 20. stoljeća čiji glazbeni izričaj ipak nije toliko blizak današnjem učeniku. Takvom zatvorenom koncepcijom nastavnog programa onemogućuje se uvid u nova područja estetski vrijedne suvremene glazbe koja bi mogla postati izbor slušanja u slobodno vrijeme učenika, čime bi nastava glazbe zasigurno postala zanimljivija i bliža današnjem učeniku. Praksa pokazuje da otvorenijoj koncepciji teže i sami učenici, no pristup koji se temelji isključivo na obradi kronološkog redoslijeda stilskih razdoblja i brojnih činjenica *o glazbi* umanjuje mogućnost slušnog razumijevanja *same glazbe* te rješavanja aktualnog problema kvalitete glazbene kulture učenika. Na taj način nastava Glazbene umjetnosti posljedično gubi na značaju, ali i na učinkovitosti estetskog odgoja.

2. ESTETIKA

2.1. Pojmovno i povijesno određenje estetike

Estetika je znanstvena disciplina koja se u kontekstu filozofije odnosi na osjetilni doživljaj i izražavanje sebe i svijeta, dok se u kontekstu umjetnosti bavi pitanjima lijepog u umjetnosti i umjetničkom stvaralaštvu (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 10). Ona ispituje tijek umjetničkoga stvaranja i doživljaja, prosuđuje vrijednosne sadržaje i oblike umjetničkog djela te traži njegovu ideju i smisao. Različiti autori estetiku definiraju kao *stav* prema umjetnosti osnovan na znanju i određenom mišljenju, zatim kao *vrednovanje* umjetničkih djela, kao *znanost* koja iz prirode i ukusa izvodi pravila i načela umjetnosti, kao *filozofiju* umjetnosti ili *teoriju* lijepoga te kao posebnu *disciplinu* koja analizira lijepo i vrijedno u umjetnosti i prirodi. Za neke suvremene autore estetika je *interdisciplinarno* područje proučavanja umjetnosti (Supićić, 2006, 20) koja prema Andreisu (1944, 10-11) može biti *prostorna* i *vremenska*. *Prostorna* umjetnost obuhvaća slikarstvo, kiparstvo i arhitekturu, dok *vremenskoj* umjetnost pripada pjesništvo i glazba. Pjesništvo se u prvome redu obraća umu jer je u svijetu pojmova i logičke misli, dok se glazba ponajprije obraća osjećajnom životu na koji neposredno utječe (Tuksar, 2009, 140). Nakon 1700. godine, u grupu „lijepih umjetnosti“ (eng. *fine arts*) ulaze i ples te kasnije film i fotografija (Elliott i Silverman, 2015, 95), dok suvremeno doba donosi i tzv. „primijenjenu“ umjetnost u kojoj su se estetska traženja proširila čak i na područje industrijske proizvodnje, obilježivši tako suvremenu tehničku civilizaciju i njezine produkte estetskim elementom.

Iako sistematizirano promatranje i proučavanje lijepog u umjetnosti započinje još u antici, termin *estetika* (grč. *aisthetike episteme*) prvi je puta upotrijebio njemački filozof Alexander Gottlieb Baumgarten u djelu *Filozofske meditacije* (*Meditationes Philosophicae de Nonnullis ad Poema Pertinentibus*) 1735. godine i nešto kasnije u djelu *Aestetica acromatica* 1750. godine u kojem estetiku definira kao znanost osjetilne spoznaje koja se bavi kritikom ukusa. Tako se estetika kao eksplicitna samostalna disciplina formirala tek sredinom 18. stoljeća, nakon čega je uslijedio njezin intenzivan razvitak kroz više od dvije stotine godina (Posavac, 2006, 69).

Osnivačima estetike, iako tada još nije imala takav naziv, smatraju se Platon i Aristotel koji su *lijepo* povezivali s istinitim, dobrim i božanskim (Vidulin, 2015, 19). Isticali su sklad, red i razmjer kao objektivne značajke lijepoga, dok su dopadljivost po sebi smatrali subjektivnim mjerilom lijepoga. Odredba lijepoga i definiranje smisla u umjetnosti mijenjalo

se tijekom povijesti, a stajališta filozofa usko su ovisila o ideološkim, ekonomskim, društvenim i političkim načelima pojedinog stilslog razdoblja. Supićić (2006, 24) tako opisuje da je srednjovjekovna skolastika stavljala težište na „lijepo po sebi“ koje se prema Tomi Akvinskom promatralo kao sjaj reda, odnosno sjaj unutarnje forme. Ističe da termin *ars* tada nije označavao samo „lijepe“ umjetnosti, nego i svaku radnu djelatnost kojoj je cilj proizvođenje određena predmeta, kao na primjer gradnja brodova, pravljenje kipova ili izrada alata. Razlog tome bio je taj što se umjetnost u ono doba nije provodila po *estetskim* kriterijima jer je ondašnji umjetnik često bio skromni, anonimni zanatlija ili obrtnik koji je težio što bolje izraditi određeni predmet kako bi mu funkcija bila što učinkovitija.

U doba renesanse *ljepota* je oponašala ljepotu prirode, a s razvojem slikarstva, kiparstva i arhitekture razvila se i teorija umjetnosti koja se tada odnosila samo na formalne probleme, kao na primjer na tehniku izvedbe, perspektivu, kompoziciju i slično. Ipak, hrvatski renesansni mislilac Nikola Vitov Gučetić (1549.-1610.), po uzoru na Plotina (204/5.-270.), u svojem djelu *Dijalog o ljepoti – Dijalog o ljubavi* navodi tri načina na koja čovjek spoznaje ljepotu:

„...prvi je umska stvar, koja je privlači putem duha; drugi je pojavna stvar, koja isto čini preko oka; treći je čujna stvar, koja putem uha ima isti učinak...“ (Gučetić, 1995, 81).

Gučetić pojašnjava da se zapravo radi o filozofiji, ljubavi i glazbi, čime ukazuje na činjenicu da je i u doba renesanse utjecaj grčkih filozofa ostao prilično intenzivan.

Krajem baroka, s Baumgartenovim utemeljenjem estetike kao znanosti o osjetilnoj spoznaji, estetika je preuzela ulogu niže vrijedne vrste spoznaje (*gnoseologia inferior*) nasuprot bitnoj vrsti spoznaje koja pripada filozofiji ili *logici superior*. Takvo razmišljanje podržavali su predstavnici njemačkog klasičnog idealizma (G. W. F. Hegel, Kant, I., Kierkegaard, S., Nietzsche, F.) koji su pojam *lijepog* zamijenili *istinom*, što umjetnosti dodjeljuje spoznajnu funkciju. Tako je ljepota za Hegela bila način predstavljanja apsolutne istine zasnovane na ideji do koje se dolazi jedino osjetilnim opažanjem, što je svojstveno umjetnosti kao najnižem stupnju apsolutnog duha. Također, Kant je u svojem djelu *Kritika rasudne moći* (1790; prema Steiner, 1997, 535) naglasio da ljepota ipak ne pripada izvanjskim predmetima, već samome čovjeku i njegovim duševnim moćima, stoga se ljepota, odnosno istina umjetničkog djela, može shvatiti jedino rasudnom moći nakon što se ostvari sklad vlastite osjetne moći (koja daje pojedinačnu spoznaju) i razumne moći (koja daje općenitu spoznaju).

S druge strane, predstavnici estetičkog formalizma (Hanslick, E., Herbart, J. F., Marković, F., Zimmermann, R.) svoje najdublje uporište imaju u „racionalističkom“ vrednovanju osjetilnosti, odnosno u odvrćanju od bića i okretanju isključivo slici i prividu, čime se pridaje prvenstvo razumsko-predodžbenom nad estetskim zrenjem i osjećanjem

(Škrbić, 2016, 238). Formalisti tako pojam ljepote vežu uz estetički sud kao svojevrsnu istovjetnost estetičke predodžbe predmeta i estetske ugone koju definiraju kao psihološki učinak prigodom predočavanja estetskog predmeta. Prema njima se do estetskog sviđanja može doći jedino promatranjem i analizom formalne strukture djela u kojoj su odnosi prikazanog uređeni prema aritmetičkim pravilima, dok će se težište sveukupnog estetičkog razmatranja nužno prenijeti s osjećaja i čuvstva na predodžbu (Barbarić, 2014, 453).

Pluralizam koji se javio tijekom 19. stoljeća svoj epohalni karakter dobiva na razmeđu 19. i 20. stoljeća pojavom jednog tipičnog stila nazvanog *Jugendstil*, *art nouveau*, *art modern* ili *secesija*. U ono doba pluralizam čini povijesno strukturalnu, epohalno konstitutivnu te pozitivnu i afirmativnu funkciju jer nudi mogućnost obilja, pa tako dobiva ime *la belle époque* (Posavac, 2006, 105). No pluralizam će tijekom 20. stoljeća s modernizmom i njegovim „avangardama“, razvojem tehnologije i novih medija, postupno dobivati destruktivno značenje zbog estetizacije svega postojećeg, odnosno eliminiranja vrijednosnih kriterija estetskog i pomanjkanja kritičkog promišljanja umjetničkog stvaralaštva i osobnog doživljaja. O dekadenciji umjetnosti modernog doba, zbog *konfuzije vrijednosti*, *suvremene anarhije ukusa* i *smrti estetike*, pišu brojni filozofi-estetičari, počevši već od kraja 19. stoljeća pa sve do danas (primjerice Adorno, Th. W., Bubner, R., Croce, B., Gadamer, H. G., Grlić, D., Hegel, G. W. F., Heidegger, M., Huizinga, J., Jaspers, K., Landgrebe, L., Nietzsche, F., Sutlić, V., Ratzinger, J.). S obzirom da je slobodom stvaranja i izražavanja tijekom 20. stoljeća sve naglašenijim postao subjektivistički doživljaj koji za umjetnost ipak nije nevažan, razvoju estetike 20./21. stoljeća doprinio je i hermeneutički pristup¹, psihološka i psihologistička istraživanja u umjetnosti, razvoj eksperimentalne estetike, znanstveno proučavanje estetskog iskustva i interdisciplinarni pristup filozofiji estetike. No unatoč znanstvenom napretku u razumijevanju čovjekova odnosa prema umjetničkom djelu, današnji sustav vrijednosti prilično je relativiziran jer se *estetsko* proširilo na svakodnevicu i na sve trivijalno. Tako više nema jasnih granica u sferi estetskog spram kiča zbog očitog teorijsko-filozofskog *status quo* javnoga mnijenja druge polovice 20. stoljeća i početka trećeg milenija. Posavac zato smatra da je samo iz povijesne uspostavljenosti estetičkih problema, odnosno uvidom u povijest i razvoj estetike, moguće razumijevanje i rješavanje suvremenih, otvorenih problema estetike, a po njoj i otvorenih smisljeno-vrijednosnih pitanja umjetnosti kao takve (Posavac, 2006).

¹ Hermeneutika je umijeće tumačenja, dokazivanja i razumijevanja smisla umjetničkog djela (Anić i Goldstein, 2002, 537)

2.2. Estetski odgoj

Estetski odgoj sastavni je dio razvoja i formiranja osobnosti čovjeka jer obuhvaća racionalno, emocionalno, voljno i stvaralačko područje njegova života. Razvija intelektualne funkcije te sposobnosti promatranja, pamćenja, reproduciranja i kritičkog mišljenja temeljem kojeg se formiraju osobni kriteriji za ljepotu i kvalitetu umjetničkih djela. U usporedbi s umjetničkim odgojem i obrazovanjem koje je usmjereno na profesionalni razvoj kompetencija budućeg umjetnika, estetski odgoj ima općeobrazovni, općekulturni i općeodgojni karakter, čime postaje dostupan svima (Vukasović, 2001, 149). Kao sastavni dio formalnog osnovnoškolskog i općeg srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, estetski odgoj pripada umjetničkom području, čime pridonosi sustavnoj izgradnji osobnoga, društvenoga i kulturnoga identiteta učenika (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011, 210). Požgaj opisuje estetski odgoj kao razvijanje onih sposobnosti kod učenika pomoću kojih nalaze i usvajaju lijepo u svojoj sredini, razumiju ljepotu umjetničkog djela i rasuđuju o njemu, razlikuju ono što je doista lijepo od lažno lijepoga, razvijaju ukus za lijepo i sposobnosti da sami stvaraju lijepo (Požgaj, 1950, 3). Estetski odgoj, stoga, u svojem fokusu promatra ljepotu, kvalitetu i smisao umjetničkog djela, a temelji se na osjetnoj percepciji, emocionalnom doživljaju, znanju te vrijednosnim kriterijima. Razvija kod učenika zanimanje za estetska obilježja umjetničkih djela i osposobljava ih za uočavanje, doživljavanje, ostvarivanje i vrednovanje lijepog i skladnog, što ujedno određuje i samu svrhu estetskog odgoja (Pregrad, 1978, 131). Prema tome, sposobnost estetskog *uočavanja* temeljni je uvjet svakog estetskog odnosa, ali i pretpostavka za prihvatanje i doživljaj estetskih vrijednosti. Razvija se već od najranije dobi promatranjem predmeta i pojava te analiziranjem njihovih svojstava s ciljem prepoznavanja obilježja lijepog.

Percepcija², koja je nužna za estetsko *uočavanje*, prema Vukasoviću (2001, 153), odnosi se na racionalnu komponentu, dok *doživljaj* umjetničkog djela zahvaća emocionalnu komponentu koja je svakome individualno svojstvena jer ovisi o emocionalnim stanjima pojedinca proizašlima iz osobnog doživljaja estetskih elemenata određenog djela. Estetski odgoj također djeluje i na voljno-djelatnu sferu čovjekova života zbog razvijanja stvaralačkih sposobnosti temeljem estetskih kriterija. Time estetsko područje može postati sastavnim dijelom svakodnevnog života u kojem se učenik samostalno *ostvaruje* u likovnim, glazbenim, dramskim, literarnim i drugim aktivnostima. Razvijanje sposobnosti *vrednovanja* kvalitete, smisla i ljepote umjetničkih djela finalni je zadatak estetskog odgoja te objedinjuje ukupno

² Percepcija je sposobnost da se spozna istina ili istinska priroda stvari. To je proces stvaranja predodžbi u svijesti na temelju osjeta, dojmova (Anić i Goldstein, 2002, 995).

estetsko znanje pojedinca, kao i razvijene vrijednosne kriterije temeljem kojih je učenik sposoban samostalno prosuditi vrijednost umjetničkog djela i usporediti ga s ostalim manje ili više vrijednim djelima.

Sustavni estetski odgoj i obrazovanje u hrvatskim općeobrazovnim osnovnim i srednjim školama najprisutniji je u predmetima izrazito estetskog i umjetničkog karaktera, kao na primjer u nastavi Glazbene kulture/umjetnosti, Likovne kulture/umjetnosti te u nastavi materinjeg jezika i književnosti. Najčešće su metode koje se koriste u nastavi *promatranje*, *slobodno izražavanje* i *estetska analiza* pomoću kojih se uočavaju estetska obilježja umjetničkog djela te shvaća njihov smisao uz valoriziranje estetskih svojstava i adekvatan doživljaj (Vukasović, 1978, 164). Kod prezentacije umjetničkih djela u okviru nastave nužno je voditi računa je li umjetničko djelo visoke umjetničke vrijednosti, kvalitetne izvedbe, prikladno i primjereno dobi učenika te zorno prikazano prema načelu postupnosti. Učenike je potrebno kontinuirano poticati na aktivan odnos s umjetničkim djelom, ali je poželjno uvažiti i njihove individualne razlike, odnosno njihove interese, jer je učenje s interesom brže, lakše i efikasnije te povoljnije djeluje na emocionalni doživljaj umjetničkih djela. To je, prema suvremenoj psihologiji, temelj za daljnju razumsku prosudbu, estetsku odluku i djelovanje. Stoga se može reći da je estetski odgoj vrlo kompleksno područje jer se odnosi na razvoj potreba, interesa i sposobnosti za uočavanje, shvaćanje, doživljavanje i vrednovanje estetskih kvaliteta u umjetnosti, prirodi i društvenoj sredini. Zato su mogućnosti ostvarivanja sadržaja estetskog odgoja vrlo velike te sežu od obitelji pa do šire društvene zajednice, sa školom kao najvažnijim faktorom u realizaciji estetskog odgoja i obrazovanja (Dugandžić, 2012, 29).

Na važnost estetskog odgoja u formiranju osobnosti i izgrađivanju potpunog čovjeka prvi puta se ukazalo u još u antičko doba u Ateni i to s ciljem da se čovjeka osposobi za razlikovanje lijepog kako bi mogao slobodno uživati u ljepoti prirode i umjetnosti. U atenskim školama učila se poezija, retorika, crtanje i pisanje, pjevanje te sviranje na liri i kitari, promišljala su se estetska pitanja, a gimnastikom se razvijala skladnost pokreta i ljepota tijela. Težilo se harmonijskom razvitku čovjeka, točnije, usklađenom razvitku duha i tijela prožetih smislom i težnjom za ljepotom i dobrotom sažetih u pojam *kalokagatia*. *Kalokagatia* (grč. *kalós*=lijep, *agathós*=dobar) ili „lijepa dobrota“ antički je pojam koji najuže povezuje ljepotu i dobrotu u zajedničku harmoniju. Kao specifični ideal načina života, obrazovanja i odgoja u starih Grka, *kalokagatia* je ukazala na izvornu neodvojivost etičkoga i estetskog područja (Valjan Vukić i Miočić, 2014, 38). Najveći filozofi i estetičari antičkog vremena Platon i Aristotel ljepotu su povezivali upravo s umjetnošću, tvrdeći da je ideja lijepoga jedna od tri najviše ideje te da je izravno povezana s istinitim i dobrim. Njihova su učenja izvršila velik

utjecaj na razvoj estetske misli i na pedagoška shvaćanja kasnijih epoha (Dugandžić, 2012, 22).

Iako estetski odgoj u srednjem vijeku nije imao istaknuto mjesto, estetika se očitovala kroz umjetnička ostvarenja u crkvenoj glazbi, slikarstvu, arhitekturi i književnosti. U razdoblju humanizma i renesanse, po uzoru na antiku, u školama se velik značaj pridavao upravo estetskom odgoju i to kroz bavljenje poezijom, upoznavanje likovnih djela, estetskoj strani tjelesnog odgoja te ukupnoj estetskoj atmosferi u školi i njezinoj okolini. Uključivanje svih čovjekovih osjetila u odgojni proces još je u 17. stoljeću tražio Komensky, naglašavajući u *Velikoj didaktici* kako je važno „učiti sa svim osjetilima“ (Valjan Vukić i Miočić, 2014, 38). U tom smislu estetski odgoj podrazumijevao je izobrazbu senzomotoričkih vještina, jezika glazbe, likovne umjetnosti i pokreta. Nakon objavljivanja Baumgartenove *Estetike* sredinom 18. stoljeća, estetika je počela zauzimati središnji dio odgoja i obrazovanja, dok su krajem stoljeća neohumanisti i predstavnici klasicizma u Njemačkoj značajno pridonijeli obogaćivanju teorije estetskog odgoja. Tako je Schiller u pismima *O estetskom odgoju čovjeka* iz 1793. godine iskazao snažnu vjeru u estetski odgoj koji, po njemu, oplemenjuje čovjeka i razvija osjećaj istinske čovječnosti (Schiller, 2006), dok je važnost estetskog odgoja u oblikovanju čovjeka i očuvanju njegove unutarnje harmonije uočio i Herbart koji ga je povezivao s moralnim odgojem i potrebom razvijanja svestranih interesa.

Industrijalizacija i razvoj mehanizacije u 19. st. osiromašili su poimanje smisla za lijepo, no nastankom *Pokreta za umjetnički odgoj*³ ne samo da se afirmirala estetika gospodarstva (industrijskih i obrtničkih produkata), već se djelovalo i društveno, iz čega je osamdesetih godina 19. st. proizašao pedagoški pokret *Novi odgoj* koji je težio da se estetskom odgoju i kulturi osigura mjesto u svim školama. U škole se tako uvelo crtanje, glazba, ritam i dramsko izražavanje. Osnovna ideja pokreta bila je „odgoj za umjetnost pomoću umjetnosti“ te razvijanje osjećaja za lijepo i smisla za stvaranje lijepog (Jakopović, 1984, 19).

Početak dvadesetog stoljeća donio je reformu u pedagogiju iz koje su proizašli različiti pedagoški koncepti na tlu Europe i Amerike. Među najistaknutije pedagoške reformne koncepte toga vremena ubrajaju se pedagogija Marije Montessori, waldorfska pedagogija, pedagoški koncept Celestina Freineta i Summerhill koji umjetnička izražavanja i stvaranja vide kao značajnu sastavnicu cjelovitog razvoja (Valjan Vukić i Miočić, 2014, 39).

Razdoblje između dvaju svjetskih ratova iznjedrilo je *Drugi pokret za umjetnički odgoj* u kojem su pedagozi ipak postali svjesni da ne mogu svi učenici biti umjetnici, ali da im se

³ *Pokret za umjetnički odgoj* nastao je u Engleskoj, proširio se na Njemačku, a zatim i u druge europske zemlje.

svakako treba omogućiti estetski odgoj i obrazovanje. Nakon Drugog svjetskog rata teorijskom i praktičnom unapređivanju estetskog odgoja kao sastavnom čimbeniku formiranja čovjekove osobnosti i njegove opće kulture doprinijela su i dva međunarodna udruženja: *Međunarodno udruženje za umjetnički odgoj – FEA (Fédération internationale pour l' éducation artistique)*, osnovano još 1904. godine i *Međunarodno udruženje za odgoj s pomoću umjetnosti – INSEA (International Society for Education through Art)* osnovano 1954. u okvirima UNESCO-a (Mitrović, 1989, 189). Također, tijekom 1950-ih, internacionalna udruženja odigrala su ključnu ulogu u procesu progresivne institucionalizacije estetskog odgoja u školskome kurikulumu. UNESCO je tada organizirao međunarodne konferencije: u Bristolu (1951.) za nastavu vizualne umjetnosti, u Parizu (1951.) i Haagu (1953.) za dramsku umjetnost i mladež te u Bruxellesu (1953.) s temom o ulozi i mjestu glazbe u obrazovanju mladeži i odraslih. Nadalje, održane su i dvije značajne konferencije pod nazivom *International Conference on Public Education* (danas *International Conference on Education-ICE*) koju su zajedno organizirale UNESCO i *International Bureau of Education (IBE)*. Konferencije su održane u Genevi s temom poučavanja izrade rukotvorina u srednjim školama (1950.) te o poučavanju vizualnih umjetnosti u osnovnim i srednjim školama (1955.). Svi rezultati i daljnje preporuke s održanih međunarodnih konferencija naglasile su značaj estetskog odgoja s pozitivnim emocionalnim, kognitivnim, psihološkim i sociološkim učinkom (Amadio i sur., 2006, 4-6). Prepoznavši pravo na estetski odgoj te njegovu nužnost za osobni razvoj pojedinca i društva, ministri obrazovanja i državni autoriteti bili su potaknuti da omoguće i podrže područje umjetnosti u školama i svojim društvenim zajednicama. Tako je estetski odgoj postao integralni dio školskih kurikuluma diljem svijeta, a UNESCO i *International Bureau of Education (IBE)* i dalje objavljuju brojne studije o estetskom odgoju, održavaju međunarodne znanstvene konferencije te provode razne projekte, što znatno pridonosi daljnjem razvoju ovoga područja.

Suvremena teorija estetskog odgoja ističe postojanje temeljne individualne i društvene potrebe za estetskim vrijednostima te naglašava da svaki čovjek ima predispozicije za estetski odgoj, razvoj estetskog mišljenja, ali i za sposobnost stvaranja koja primarno ovisi o naslijeđenim dispozicijama umjetničke darovitosti (Pregrad, 1978, 130; Vukasović, 2001, 157). Također, ističe da je škola, ali i društvena zajednica, dužna djeci i mladima omogućiti estetski odgoj i obrazovanje, što potvrđuje i *Konvencija o pravima djeteta* (1989., čl. 29. i 31.) u kojoj stoji da obrazovanje, između ostalog, treba biti usmjereno na razvoj djetetove osobnosti, nadarenosti i psiho-fizičke sposobnosti za iskorištavanje svih svojih potencijala te da mogućnosti za kulturne i umjetničke aktivnosti svima trebaju biti jednako ponuđene i dostupne.

Posljednjih triju desetljeća u europskim i američkim školama postoji tendencija za reorganizacijom estetskog odgoja u umjetničkom području školskog kurikulumu. Teži se integraciji znanja kroz *inter-* i *trans-* disciplinarnost koja objedinjuje više od jednog područja umjetnosti. Ovaj se model bazira na ideji integracije različitih područja umjetnosti, kao na primjer vizualne umjetnosti, glazbe i umjetnosti izvođenja (primjerice plesa) u jedan predmet pod nazivom *Man, World and Culture* (Oelkers i Larcher Klee, 2006) koji provodi više različitih nastavnika stručnjaka u međusobnoj suradnji. Rezultati pokazuju da učenici imaju višestruke dobite od ovakvog restrukturiranog načina poučavanja estetike i ostalih obrazovnih sadržaja, no ipak postoji opasnost da umjetnost izgubi svoje temelje i s vremenom čak nestane iz integriranog kurikulumu. Ovu tvrdnju potvrđuje i činjenica da se estetski odgoj i obrazovanje među nastavnim predmetima percipira kao marginalizirano područje, unatoč snažnoj potpori međunarodnih organizacija, raznolikim strategijama poučavanja i rezultatima brojnih istraživanja koji ističu zasluge estetskog odgoja za učenike i društvo u cjelini. Nažalost, neke studije pokazuju tendenciju smanjenja satnice i financijskih izvora za nastavne predmete s estetskim odgojem (Zastrow i Janc, 2004), kao i smanjenje plaće za nastavnike umjetnosti i glazbenog poučavanja (Oelkers i Larcher Klee, 2006). Stoga nastavnici umjetničkog područja, voditelji njihovih ustanova i znanstvenici smatraju da je nužno istaknuti važnost estetskog odgoja i obrazovanja te da mu se treba osigurati status rijetkog resursa. Ravnateljima škola također bi se trebala podići svijest o potrebitosti financijskih donacija na način da potencijalnim sponzorima prezentiraju rezultate značajnih istraživanja ili im prezentiraju projekte poput *10 lessons that the arts teach* vodećeg američkog znanstvenika u području umjetničkog obrazovanja Eliota Eisnera. Eisner je razlikovao dvije vizije umjetničkog obrazovanja: *formalističku viziju* čiji su cilj specifični (glazbeni) ishodi poučavanja i *romantičku viziju* koja se fokusira na realizaciju prepoznatljivih obilježja ljudskih potencijala, čime obrazovno iskustvo učenicima tada postaje od veće važnosti. Također je istaknuo činjenicu da učenici nemaju identične stavove i interese te da bi škola trebala ići u smjeru diferenciranja i integracije, što se ne podudara s trenutno postavljenim standardima (Eisner 2002, 2005).

Nadalje, u svijetu su na nacionalnoj i internacionalnoj razini još uvijek prisutne debate vezane uz školske reforme u kojima se propituje izbor i organizacija sadržaja umjetničkog područja (ples, glazba, gluma, vizualna umjetnost), razlozi poučavanja, razina kvalitete postignuća učenika te postavljanje nacionalnih standarda. U zemljama njemačkog govornog područja (Austrija, Njemačka, Švicarska) tako su dobivenim rezultatima međunarodnog

projekta OECD-PISA⁴ (Amadio, Troung i Tschurennev, 2006, 12) temeljem niskih rezultata postignuća učenika iz predmeta koji nisu obuhvaćali umjetničko područje zaključili da je potrebno uvesti nacionalne standarde, stoga se nastavnici umjetnosti boje daljnjeg marginaliziranja predmeta umjetničkog područja na koje će dodatno utjecati upitnost učinkovitog testiranja izvođačkih sposobnosti, kao i nemogućnost provjere dugoročnih ishoda.

U estetskom odgoju trenutno je prisutna i česta reorganizacija sadržaja u umjetničkim i glazbenim izvannastavnim programima, što je usko povezano uz trend suradnje škola s umjetnicima, sponzorima, lokalnom zajednicom, muzejima i ostalim ne-školskim organizacijama. Ovakva situacija prilično je izražena u Nizozemskoj (Cultuurnetwerk Nederland, 2004), dok je u Američkim javnim školama uočen porast učešća raznih organizacija izvođačke umjetnosti čije usluge uključuju posjete i određene aktivnosti profesionalnih umjetnika u nastavi, edukaciju nastavnika te razne izvannastavne programe (Teitelbaum i Fuerstner Gillis, 2004). Zbog neodređene pozicije estetskog odgoja i obrazovanja u kurikulumu, nastavnici umjetnosti zato traže podršku izvanjskih partnera iz različitih kulturnih i poslovnih organizacija, dok Oelkers i Larcher Klee (2006) ističu da bi se nastava estetskog područja trebala održavati čak i izvan škole jer učenici često upoznaju glazbu *svugdje samo ne u školi* i zato što glazba koju slušaju mladi zapravo nije sastavni dio kurikuluma. Također postoje debate i o tome treba li se na svjetskoj razini formirati jednaki kurikulum umjetničkog područja, no ipak se postavlja pitanje je li umjetnost „zapadnog umjetničkog kanona“ uistinu univerzalni model estetskog odgoja i obrazovanja (Amadio i sur., 2006, 9). Pojedine zemlje, kao na primjer Japan te neke zemlje azijsko-pacifičke i islamske regije, temelje umjetnički kurikulum na tradicijskoj kulturi, različitim pristupima u poučavanju i s različitim odgojno-obrazovnim ishodima, dok u afričkim zemljama, iako je kurikulum umjetničkog područja sastavni dio nacionalnog kurikuluma, većina lokalnih škola uopće ga ne ostvaruje zbog financijskih poteškoća ili manjka motivacije (Abraham, 2002).

Intenzivan međunarodni fokus na umjetničko obrazovanje ostvaruje se od 1999. godine kada je UNESCO uputio apel za promoviranje umjetničkog obrazovanja i kreativnosti u školama diljem svijeta kao dio izgradnje kulture mira⁵. Rezultati projekta te brojne druge teme i debate o umjetničkom obrazovanju prezentirane su na *1. svjetskoj konferenciji o umjetničkom obrazovanju (1st World Conference on Arts Education)* održanoj u Lisabonu 2006. godine.

⁴ OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)
PISA (*Programme for the International Student Assessment*)

⁵ U projektu koji je trajao od 2001. do 2005. godine sudjelovale su ukupno dvadeset i dvije odabrane zemlje afričke, arapske i azijsko-pacifičke regije te europske, sjeverno američke, latinsko američke i karipske regije.

Druga svjetska konferencija održana je u Koreji 2014. godine, dok je veliki značaj umjetničkom obrazovanju doprinjela i odluka UNESCO-a 2011. godine kada je određeno da se svake godine posljednjeg tjedna u mjesecu svibnju diljem svijeta obilježava *Tjedan međunarodnog umjetničkog obrazovanja* s ciljem promocije, kreativne slobode i demokracije, ali i kao pokretač estetskog razvoja učenika.

Zaključno, iako je estetski odgoj sastavni dio školskog kurikulumuma diljem cijeloga svijeta, vodeći predstavnici umjetničkog obrazovanja naglašavaju njegovu potrebitost i pozitivni učinak na cjelokupan razvoj učenika. Estetskim odgojem teži se pozitivnom djelovanju na socio-ekonomski razvoj, ali i borbi protiv siromaštva putem promoviranja univerzalnih vrijednosti, međukulturalnog razumijevanja i tolerancije te isticanjem lokalnih i nacionalnih vrijednosti. Neki oblici estetskog učenja usmjereni su i na pozitivan transfer znanja na ostala nastavna područja, stoga su aktualna i brojna istraživanja o učinku estetskog odgoja na kognitivni, emocionalni, fiziološki i socijalni razvoj učenika (npr. pozitivan učinak na čitanje, učenje jezika i matematike, kvalitetu rukopisa, verbalno izražavanje, ponašanje, empatiju i toleranciju, motivaciju za učenje i na opći uspjeh)⁶.

Imajući u vidu da su izazovi suvremenog estetskog odgoja prepoznati na međunarodnoj razini umjetničkog obrazovanja, UNESCO-IBE navodi tri problematična ključna aspekta (Amadio i sur., 2006). Prvi je problem progresivna marginalizacija estetskog odgoja u službenim kurikulumima škole između 1980. godine do danas te smanjenje interesa učenika za osobnim estetskim razvojem u višim razredima osnovne škole i srednjoškolskom obrazovanju gdje učenici smatraju predmete umjetničkog područja manje važnim od ostalih predmeta. Drugo, nivo očekivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća umjetničkog obrazovanja, kao i pozitivnog učinka za društvo, disproporcionalan je u odnosu na godišnju satnicu predmeta koja varira od maksimalnih 75 sati do minimalnih 50 sati na globalnoj razini, dok je u nekim državama satnica i niža. Posljedično tome, velika je vjerojatnost da učenici upravo zbog premale satnice i opsežnosti službenih nastavnih programa realno ne ostvaruju kvalitetno estetsko iskustvo. Treće, očito je da je estetski odgoj u razvijenim zemljama daleko na višem nivou od manje razvijenih zemalja u kojima nedostaje ne samo nastavničkog kadra, nego i financijskih resursa za kvalitetne programe estetskog odgoja i obrazovanja. Stoga su i

⁶ U području glazbene umjetnosti, Elliott i Silverman (2015) s druge strane smatraju da se nitko nije rodio iznimno muzikalan, već samo s potencijalnim kapacitetom osobnosti koji im omogućuje kako razmišljati muzikalno i kreativno te kako stvarati i slušati glazbu. Navode da neke osobe imaju razvijeniju inteligenciju i interes za učenje kako stvarati, izvoditi i slušati glazbu. Prema tome, glazbeno znanje, vještine, slušanje i glazbena kreativnost zapravo ovise o glazbenom razumijevanju koje u suštini povezano s glazbenim poučavanjem i učenjem.

očekivanja kvalitetnih postignuća u tim zemljama minimalizirana, a dugoročni rezultati estetskog odgoja daleko su ispod standarda. Stoga se za takve zemlje predlaže efektivnija raspodjela predviđenog vremena, prestrukturiranje školskog kurikuluma i metoda rada s ciljem organizacije korelacijskog odnosa estetskog odgoja s ostalim nastavnim područjima. No unatoč navedenim problemima, na nacionalnoj i međunarodnoj razini ipak postoje brojne organizacije, udruženja i časopisi o estetskom odgoju⁷ te se provode daljnja znanstvena istraživanja ne samo o estetici, nego i što učinkovitijem estetskom odgoju. Stoga naglašena svijest o važnosti estetskog odgoja svakako će doprinijeti daljnjem napretku i razumijevanju ovoga područja.

⁷ Organizacije i udruženja: *Arts Education Partnership, Asia Pacific Performing Arts Network, Culture School Net, International Child Art Foundation, International Council for Music, International Drama/Theatre Education Association, International Graphic Arts Education Association, International Society for Education through Art, International Society for Music Education, Union Internationale de la Marionette, VSA Arts, World Craft Council International, World Craft Council Asia Pacific Region*;

Časopisi: *Art Education, Arts Education Policy Review, Australian Art Education, Australian Journal of Music Education, British Journal of Music Education, Canadian Review of Art Education, International Journal of Education & the Arts, International Journal of Education through Art, International Journal of Music Education, Journal of Aesthetic Education, Journal of Cultural Research in Art Education, Journal of Social Theory in Art Education, Music Education Research, Research in Dance Education, Studies in Art Education, Research Studies in Music Education, The International Journal of Art & Design Education, The Journal of Aesthetic Education*; UNESCO i umjetničko obrazovanje: *LEA International: Links to Education and Art, UNESCO Culture sector; Unesco Bangkok, Culture Unit. Arts in Education; World Heritage in Young Hands Project; UNESCO International Fund for the Promotion of Culture*;

2.3. Estetika glazbe

Estetika glazbe definira se kao znanstveno-filozofska disciplina kojoj je cilj proučavanje svih aspekata glazbene umjetnosti, upoznavanje njezine biti i zakona te otkrivanje njezinog potpunog smisla i značenja u pojedinostima i cjelini (Andreis, 1958./63., 243; Supićić, 2006, 9). Ona promatra načela, logiku i smisao skladanja, povijesni kontekst nastanka djela, njegovu interpretaciju ili psihološko-afektivno djelovanje na čovjeka, a sve u cilju objektivnog zaključka o kvaliteti i ljepoti glazbenog djela te njezinog subjektivnog djelovanja na slušatelja (Hrvatska enciklopedija, 1999-2009). Andreis u svojem djelu *Uvod u glasbenu estetiku* (1944, 7) također naglašava da je predmet estetike glazbe „ljepota glazbe“ ili „lijepo u glazbi“, dok su joj zadatci opisati i ispitati izvore glazbene ljepote i njezino djelovanje na čovjekovu psihu, odnosno njegov unutarnji život. Ističe da lijepo u glazbi postoji kao objektivno svojstvo glazbene tvorevine koje onda na određene načine djeluje na slušatelja, odnosno da već u objektivnom zvučanju (građi, materijalu, tonskoj građevini, tonu) i načinima njegove tvorbe leži temelj lijepoga u glazbi. Analizirajući estetsko iskustvo slušatelja, brojni filozofi smatraju da se ono stječe dominantno kognitivnim pristupom kod kojega se za vrijeme percepcije skladbe potrebno fokusirati na strukturu skladbe i obilježja melodije, harmonije, ritma, timbra i dinamike kako bi se prepoznala kvaliteta „forme“ slušanog djela. No suvremeni autori uvažavaju djelovanje zakona ljepote i na čovjekovu subjektivnost, stoga glazbeno-estetsko iskustvo promatraju u okviru psihološko-sociološko-kulturalne konstrukcije (Elliott i Silverman, 2015, 68). Pritom ipak treba razdvojiti područje estetike, koja u svojem cilju dopire do biti umjetničkih djela, od glazbene kritike koja se bavi pojedinačnim vrednovanjem djela, autora i umjetničkih usmjerenja, jer za razliku od estetičara, kritičari su uvjetovani subjektivnošću, osobnim sklonostima, ukusom, stavovima i polemikom. Zato, da bi se umjetničko djelo moglo što objektivnije upoznati i shvatiti, Supićić navodi da „svako djelo treba prosuđivati imajući na umu ono što je njegov autor htio učiniti i njime postići, a ne polazeći od onoga što nije htio napraviti ili reći, a što bismo možda mi na njegovu mjestu htjeli poduzeti ili izvesti“ (Supićić, 2006, 15).

Povijest estetike glazbe razvijala se paralelno sa stvaralaštvom umjetničke glazbe i u europskom kulturnom krugu seže do rane grčke antike. Slijedom glazbeno-stilskih razdoblja, postojale su brojne polemike filozofa, glazbenih estetičara i muzikologa oko razumijevanja sadržaja glazbenog djela, odnosa riječi i glazbe, procjene vrijednosti vokalne nasuprot

instrumentalne glazbe, programne⁸ nasuprot apsolutne⁹ te umjetničke nasuprot popularne, ali i oko značaja osjećaja u glazbi te traženja ideje/istine umjetničkog djela. Tako se u estetici glazbe kao središnji problem iskristaliziralo pitanje je li glazba *autonomni* ili *heteronomni* sustav (Hrvatska enciklopedija, 1999-2009). U okvirima opredijeljenosti za glazbu kao *autonomnog sustava*, središnje su rasprave o glazbi kao zvučanju koje funkcionira prema unutarnjim zakonima glazbeno-izražajnih sredstava i koja ima elemente glazbenog jezika/govora (Tuksar, 2009, 139). O glazbenom se djelu govori kao zatvorenom entitetu iz čega proizlazi specifična glazbena ljepota kao objektivna karakteristika zvučno strukturiranog predmeta, stoga se može reći da takva stajališta pripadaju estetičko-formalističkom uvjerenju. Neki od predstavnika ovakvih uvjerenja su: Brenn, F., Busoni, F., Focht, I., Hanslick, E., Hartmann, N., Herbart, J. F., Hostinsky, O., Ingarden, R., Marković, F., Riemann, H., Rousseau, J. J., Stravinski, I., Zimmermann, R.

U koncepciji glazbe kao *heteronomnoga sustava* prisutne su brojne rasprave o djelovanju zakona ljepote na čovjekovu subjektivnost. Estetika glazbe povezuje se sa sadržajima iz područja psihologije i sociologije glazbe, a konvergiraju joj teme o funkcijama glazbe, djelovanju glazbe na pojedinca i društvo, izražavanju psiholoških stanja, odgojnim i općim humanim funkcijama glazbe, značenjima glazbe, društveno i etnički uvjetovanim povijesnim odrednicama stvaranja i slušanja glazbe te, naročito, poimanje glazbe kao specifičnoga jezika emocija (Hrvatska enciklopedija). Stoga se estetika glazbe ne bavi samo problematikom normativne teorije glazbe koja definira glazbenu abecedu skladbe, već i otkrivanjem djelovanja zakona ljepote u elementima jezika glazbe. Time se dovodi u vezu s osjećajnom sferom slušatelja koja je dominantna za estetičare romantičkog idealizma, ali i u suvremenom pristupu proučavanja glazbenog estetskog iskustva. Neki od predstavnika ovakvih glazbeno estetskih uvjerenja su: Adorno, Th. W., Alain, O., Andreis, J., Basch, V., Bloch, E., Delacroix, E., Engel, J. J., Forkel, J. N., Jankelevitch, V., Kirnberger, J. Ph., Langer, S., Liess, A., Lips, T., Michaelis, C. F., Souriau, E., Supićić, I., Thompson, W. F., Volkelt, J., Wagner, R.¹⁰

⁸ Programna glazba instrumentalna je skladba stvorena temeljem određenoga izvanglazbenog sadržaja (realni predmet, narativni ili dramski sadržaj i dr.). Naslov je asocijativan, dok razvojem glazbene misli upravlja sadržaj programa. Razvila se u 19. st. s glasovirskim minijaturama, romantičkim suitama, simfonijskim pjesmama i simfonijama (H. Berlioz, F. Liszt, F. Chopin, F. Mendelsshon...).

⁹ Nasuprot programnoj glazbi apsolutna je glazba koja označava karakteristike „čiste“ instrumentalne glazbe (sonata, koncert, simfonija, fuga...) bez ikakve (vidljive) veze s izvanglazbenim elementima. Odvija se po zakonima svoje unutrašnje glazbene logike te je izgrađena na arhitektonskom planu tipičnih oblika (sonatni oblik, tema s varijacijama, rondo...).

¹⁰ Bavljenje estetikom glazbe u Hrvata ima tradiciju još od renesanse (F. Petrić, M. Monaldi, N. V. Gučetić) i baroka (J. Križanić), a jači je zamah zadobilo potkraj XIX. (F. K. Kuhač, F. Marković) i tijekom XX. st. (D. Grlić, J. Andreis, I. Focht, I. Supićić).

Analizirajući formalistički pristup u estetici glazbe, može se istaknuti da se znanstveno-analički stav u proučavanju glazbe po strogosti metoda i provjeravanja činjenica kosio s romantičkom koncepcijom baziranom na osjećajima, sentimentalizmu i težnjom za otkrivanjem mistične prošlosti. Istraživanja u glazbi bila su usmjerena jedino na tehniku i formu, a glazbu se nije dublje spoznavalo niti razumijevalo. Merriam (1964; prema Supićić, 2006, 39) ističe kako je jaka strana u europskoj kulturi bila u tome što se konstrukcija umjetničkih formi obrađivala na racionalnom pristupu, čime se unaprijedilo njezino razumijevanje, bujanje i razvitak, dok su upravo formalističke teorije E. Hanslicka, doprinijele razvoju muzikologije¹¹ od 19. st. na dalje. No unatoč Hanslickovom stavu da glazba ne može izazivati ni prikazivati osjećaje, kao ni što osjećaji ne mogu biti baza za estetske zakone (Hanslick, 1977, 47), Grlić (1984) ipak ističe da Hanslickovo ustrajavanje na *glazbenom sadržaju* predstavlja odmak od čistoga estetičkog formalizma, ali i od idealističkog pristupa umjetnosti gdje, osporavajući nosivu tezu tzv. osjećajne estetike (njem. *Gefühlsästhetik*), svojom filozofijom predstavlja uspostavu nadolazeće *moderne*. Također, analizirajući filozofiju hrvatskog glazbenog estetičara Markovića, Barbarić (2014) uočava da se Marković ipak otklanja od čistog formalizma i uvjerenja Zimmermanna, Herbarta i Hanslicka koji su smatrali da se glazba mora potpuno osloboditi svake vezanosti uz dušu i njezina čuvstva. Za Markovića je ljepota *simbol etičke duhovne harmonije* te ponukan tom vjerom da ljepota u konačnici mora biti što i istina i dobrota, sve se više priklanja starijem tradicionalnom nazoru o glazbi kao jeziku duševnih čuvstava. Glazbi sve više pristupa prvenstveno u vidokrugu i pod motrištem njezina sadržaja, dok njezinu formalnu stranu smatra tek nužnim uvjetom i sredstvom njezina ostvarenja. Navedeni primjeri ukazuju na kompleksnost estetske filozofije, u kojoj pojedini estetičari mogu čak i epohalno mijenjati, odnosno razvijati osobna uvjerenja o analitičkom pristupu u estetici glazbe.

Pojavom suvremene ozbiljne glazbe s karakteristikama proširenog tonaliteta, disonance, atonaliteta, aleatorike, eksperimentalne i elektroničke glazbe, koje su vidljive u djelima R. Wagnera, I. Stravinskog i A. Schönberga te kasnije J. Cagea i K. Stockhausena, nastale su nove polemike oko podjele glazbene umjetnosti na *klasičnu* i *modernu*. Time su se otvorila brojna pitanja o *ljepoti* umjetničke glazbe suvremenog doba. Analizom Fochtove knjige *Tajna*

¹¹ Muzikologija je znanost koja se bavi proučavanjem muzičkih fenomena te istraživanjem i utvrđivanjem njihovih zakonitosti (Andreis, 1958./63., 282). Kao moderna znanost počela se konstituirati sredinom XIX. st. na njemačkom govornom području, kada je ušla i u programe sveučilišnih studija, iako su se pojedini aspekti glazbe teorijski proučavali već od antičkog doba. Od druge pol. XIX. st. muzikologija se podijelila na tri glavna područja: *historijsku* i *sistematsku muzikologiju* te *etnomuzikologiju*. Estetika glazbe pripada *sistematskoj muzikologiji* koja proučava pretežno ahistorijske glazbene pojave (sociologija glazbe, akustika, fiziologija i psihologija glazbe, spoznajna teorija i dr.). U novije je doba uobičajena interakcija tih poddisciplina i *historijske* muzikologije.

umjetnosti (1976) u kojoj autor kronološkim slijedom opisuje teorije glazbenih estetičara od E. Hanslicka pa sve do autora druge polovice 20. stoljeća, Davidović (2014, 6) je došao do paradoksalnog zaključka da je „ono više suvremeno zapravo kronološki ranije od onoga manje suvremenog“, odnosno kao da se u 19. i ranom 20. stoljeću suvremeni *duh* očitovao znatnije nego u kasnijem razdoblju.

Velik doprinos razvoju suvremene estetike te razumijevanju konkretnih i specifičnih činjenica u glazbi bilo je utemeljenje eksperimentalne estetike pomoću koje se težište filozofijskog propitivanja glazbe premjestilo s tona na odnose tonova i s osjećanja na predodžbu i suđenje (Barbarić, 2014). Empirijska ili eksperimentalna estetika područje je psihologije koje se bavi znanstvenim proučavanjem i procjenjivanjem prirode lijepog u umjetničkom djelu. Utemeljio ju je Gustav Theodor Fechner u 19. stoljeću. On je smatrao da je estetika iskustvena percepcija koja se može empirijski dokazati na temelju određenih karakteristika (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 10). Tako se dio istraživača usmjeravao prema utjecaju glazbe i drugih umjetničkih djela na fiziološku pobuđenost (Berlyne, 1971, 1974), dok su se drugi istraživači fokusirali prema kognitivnim čimbenicima (Martindale i Moore, 1989). Od tada psihologija, akustika, sociologija, etnologija i muzikologija neophodno postaju pomoćne znanosti estetici glazbe, čime se područje proučavanja proširuje i produbljuje na nove metode, teorije i pravce, poput subjektivističke teorije, sentimentalističke, psihološke, autonomne, integralne, sociološke estetike i druge (Andreis, 1958./63., 243).

Suvremena estetika glazbe u današnje doba istražuje i područje fiziologije, neuroznanosti te umjetničke kritike, što je još više proširilo njenu interdisciplinarnost. Tako su donedavno istraživanja glazbe u području kognitivne neuroznanosti bila usmjerena na instrumentalnu glazbu osobito iz zapadnog klasičnog repertoara. No sve češćim istraživanjem moždanih reakcija, sve je više istraživanja usmjerenih na ostale glazbene žanrove (Berns i sur., 2010; Brattico i sur., 2011; Janata, 2009; Johnson i sur., 2011; Limb i Braun, 2008; Montag i sur., 2011; Pereira i sur., 2011; Salimpoor i sur., 2011). Od šezdesetih godina prošloga stoljeća, velik se značaj pridaje i estetici popularne glazbe o kojoj je prvi konkretno progovorio njemački filozof, muzikolog i sociolog Theodor W. Adorno (Adorno, 1973; 2002; vidjeti i Appen, 2007; Baugh, 1993; 1995; Davies, 1999; Gracyk, 1996; 2001).

U novijim istraživanjima, primjerice Northa i Hargreavesa (2008), smatra se da sveobuhvatno objašnjenje glazbene ljepote, odnosno estetske percepcije obuhvaća trosmjernu interakciju između umjetničkog djela, slušatelja i situacije slušanja, dok Berlyne (1974) polazi od pretpostavke da karakteristike umjetničkog djela poput složenosti, novosti, nesigurnosti i konflikta izazivaju razine pobuđenosti te da postoji optimalna kombinacija takvih osobina koja

kod ljudi izaziva estetski doživljaj. Tako estetski doživljaj prema Chatterjeeovoj (2011) konceptualizaciji uključuje percepciju, produkciju i odgovor na umjetnost, kao i interakciju s predmetima i prizorima koji izazivaju snažan osjećaj, najčešće užitka, dok Laukka (2007) navodi da su uživanje, ljepota i nostalgija neki od najvažnijih estetskih razloga za slušanje glazbe. Madden (2014) ističe i biološko određeni faktor utjecaja na estetski odgovor slušatelja glazbe koji ovisi o intenzitetu otpuštanja dopamina u mozgu koji uvjetuju primarne evolucijske potrebe (hrana ili fiziološka uzbuđenost). Isti autor smatra da odgovor slušatelja na glazbu nije samo radost i ushićenje, strah ili bijes (pozitivna ili negativna valencija), već uživanje i traženje zadovoljstva koje se primarno povezuje s razinom intenziteta emocije. Umjesto toga, Marković (2012) smatra da je estetsko iskustvo *izuzetno stanje uma* u kojem usredotočena pozornost igra ključnu ulogu i koja ne reagira na tjelesne potrebe (apetit i fiziološka uzbuđenost), već pruža *užitke za um*. Brattico, Bogert i Jacobsen (2013) ipak smatraju da potpuna aktualizacija glazbenog estetskog iskustva zahtijeva poseban (estetski) stav, intencionalnost, pažnju i odgovarajući kontekst. Tek kada su svi elementi prisutni, estetsko iskustvo dolazi do potpunog ostvarenja i užitka koje se manifestira induciranjem emocija u pojedincu. Autori tako definiraju tri glavna ishoda glazbenog estetskog iskustva: *estetske emocije* (npr. uživanje, zanimanje, nostalgija), *estetske prosudbe* (procjena ljepote glazbenog djela ili procjena savršenosti i djelotvornosti glazbene izvedbe) i *preferencije* (svidanje ili nesvidanje skladbe ili glazbenog žanra). Svi ovi ishodi glazbenog estetskog iskustva zahtijevaju percepcijske, kognitivne i rane emocionalne reakcije na glazbu. Međutim, samo se *estetske emocije* sastoje uglavnom od afektivnih procesa, dok *estetske prosudbe* i *preferencije* uključuju evaluacijske i kognitivne procese prilikom estetske odluke. Isti autori naglašavaju da estetskim procesom upravljaju različite individualne i situacijske karakteristike koje se tijekom određenog perioda mijenjaju jer ovise o biološkoj i kulturnoj evoluciji, tehnološkim dostignućima i modi. Do estetske obrade određenog glazbenog sadržaja dolazi se u određenom trenutku i to djelovanjem čimbenika specifičnosti glazbenog djela te kulturnih, subkulturnih i društvenih čimbenika koji utječu na pojedinca (Istók i sur., 2009; Jacobsen, 2006; Jacobsen i sur., 2004). Tako estetska obrada, točnije, obrada informacija o umjetničkom objektu obuhvaća *receptijske* (osjetilne), *središnje* (emocionalne, percepcijske i kognitivne) i *proizvodne procese*. Estetski doživljaj kao završni dio estetskog procesa obuhvaća samo *receptijske* i *središnje procese*, što konačno rezultira emocijama, uvažavanjem i prosudbom senzornog entiteta poput glazbenog djela, poštujući jedan ili više relevantnih pojmova (poput ljepote melodije, ritma, izvedbe...), dok *proizvodni procesi* ipak nisu toliko značajni jer obuhvaćaju manje reakcije, kao na primjer pjevušenje melodije ili udaranje ritma nogom (Leder i sur., 2004). Estetsko iskustvo, stoga, Brattico,

Bogert i Jacobsen (2013) definiraju kao integrirani kognitivno-afektivno-prosudbeni proces koji je svojstven svakom pojedincu u određenom trenutku na određenom mjestu.

Slijedom prikazanog, može se zaključiti da je usmjerenje filozofijsko-znanstvenog istraživanja estetike glazbe tijekom povijesti išlo u dvostrukom pravcu: prema formalnoj analizi glazbenog djela, odnosno prema interaktivnoj analizi same skladbe sa slušateljem i kontekstom slušanja s ciljem promatranja cjelokupnog estetskog iskustva u perspektivi globalnog razumijevanja čovjeka i svijeta. Tako estetika glazbe koja uključuje percepciju glazbenog djela i odgovor slušatelja na umjetnost, prema novijim istraživanjima ne ovisi isključivo o estetskoj i ekspresivnoj kvaliteti glazbe, već i o interakciji osjeta s estetskim objektom te duhovno-duševnoj sferi samog slušatelja. To potvrđuje i definicija same glazbe u *Oxford Universal Dictionary* (1955; prema Thompson, 2014, 27) gdje se glazba opisuje kao „umjetnost kombiniranih zvukova s ciljem postizanja ljepote forme te izražavanja misli i osjećaja“. Thompson tako zaključuje da se ova definicija oslanja isključivo na estetsku funkciju glazbe koja u kombinaciji sa sociološko-kognitivno-afektivnim područjem otvara mogućnost interdisciplinarnom pristupu proučavanja glazbe, kao i razvoju istraživačkih strategija koje bi svakako doprinijele daljnjem shvaćanju glazbe i njezine uloge u društvu. Stoga se integralnim estetskim, psihološkim, sociološkim i neuroznanstvenim pristupom može premostiti jednostranost proučavanja glazbe i glazbene umjetnosti, na što ukazuju i rezultati novijih interdisciplinarnih istraživanja estetike glazbe, kao i prisutnost brojnih udruga za razvoj estetike glazbe, konferencije i časopisi u Hrvatskoj i svijetu¹².

¹² Časopisi: *Arti musices*; *Prilozi za objavljivanje hrvatske filozofske baštine*; *Filozofska istraživanja*; *Obnovljeni život*; *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*; *The Journal of Aesthetic Education*; *The Philosophical Quarterly*; *British Journal of Aesthetics*; *American Philosophical Quarterly*; *Contemporary Aesthetics*; *Journal of Music and Meaning*; *The Journal of Aesthetic Education*; *Philosophy Compass*; *Kantian Review*; *Philosophy of the Social Sciences*; *European Journal of Musicology*; *Europäischen Zeitschrift für Musikwissenschaft*...

3. GLAZBENE PREFERENCIJE I GLAZBENI UKUS SLUŠATELJA

Glazba je osnovna, primjetna i sveprisutna karakteristika čovjekova života u svim kulturama te stvaralačka aktivnost pojedinca ili skupine. Glazba je iskustvo i oblik aktivnosti koja povezuje ljude, glazbene procese, glazbene produkte, glazbene kontekste i kontekste društvenog okružja u socijalno-kulturnu praksu. Elliott i Silverman opisuju tri definicije značenja riječi *glazba*:

GLAZBA – sva glazba prošlosti i sadašnjosti;

Glazba – specifične glazbene aktivnosti koje su rezultat interaktivnog i intersubjektivnog angažmana, primjerice skladatelja, interpretatora glazbe i slušatelja koji stvaraju ili slušaju glazbu u određenom socijalnom, povijesnom, geografskom, ekonomskom, političkom, tehnološkom, religijskom ili drugom kontekstu;

glazba – glazbeni produkt, glazbeno djelo, glazbeno-socijalni događaj, npr. skladba, performans, improvizacija, audiovizualna snimka... (Elliott i Silverman, 2015, 99-105).

Glazba je i produkt intelektualnog procesa skladatelja (Phelps, 2014), a glazbeno je iskustvo slušatelja kombinacija emocija i spoznaje (Damasio, 1994) koje Green opisuje kao rezultat interakcije percepcije *inherentnog* i *konotiranog* značenja glazbenog djela. *Inherentno* značenje predstavlja manje ili više objektivnu definiciju glazbe, stvarne glazbene osobine djela, odnosno njegovu glazbenu sintaksu. Za razliku od toga, *konotirano* značenje sastavljeno je od brojnih neglazbenih konotacija – društvenih, kulturnih, religijskih i političkih. Budući da svako glazbeno iskustvo posjeduje i *inherentne* i *konotirane* aspekte glazbenog značenja, ni jedna se glazba ne može percipirati kao da je u društvenom vakuumu (Green, 2006; prema Dobrota, 2012a, 72). Hargreaves, MacDonald i Miell (2005) ističu da glazba igra jedinstvenu ulogu u individualnom i društvenom razvoju ljudskih bića jer zauzima središnje mjesto u nizu socijalnih aktivnosti, ima ulogu u samopredstavljanju, odnosno prezentaciji razmišljanja, stavova i vrijednosti pojedinca (Dehyle, 1998; Knobloch i Zillman, 2003; North i Hargreaves, 1999a), regulaciji raspoloženja (Juslin i Laukka, 2004; Rentfrow i Gosling, 2003; Saarikallio i Erkkilä, 2007; Waterman, 1996) te se može koristiti za izražavanje identiteta i vrijednosti cijele kulture ili nacije (Frith, 1996).

Očito je, stoga, da je glazba prisutna u različitim kontekstima, na različitim mjestima i s različitom svrhom te da na aktivnost slušanja, estetskog procjenjivanja glazbe i uopće procjenu sviđanja utječu brojni individualni, socijalni, kulturni i drugi faktori. Merriam (1964, prema Hargreaves i North, 1997) tako ističe 10 funkcija glazbe: ekspresija osjećaja, estetsko

uživanje, zabava, komunikacija, fiziološke reakcije slušatelja na glazbu, simbolička reprezentacija (individualni doživljaj vrijednosti i značenja skladbe), poticanje konformnosti prema socijalnim normama, validacija socijalnih institucija i religioznih rituala, kontinuitet i stabilnost kulture te integracija društva, čime se mogu definirati raznolike psihološke, emocionalne, kognitivne i socijalne funkcije glazbe (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 9). Stoga razloge zašto ljudi slušaju glazbu te zašto se pojedino glazbeno djelo jednoj osobi sviđa, dok se drugoj osobi to isto djelo ne sviđa, nalazimo u brojnim utjecajnim čimbenicima koji su u međusobnoj interakciji i koji su svojstveni svakoj osobi pojedinačno.

3.1. Definicije i obilježja

Riječ *preferencija* (lat. *praeferentia*) znači pretpostavljanje, davanje prednosti nekomu ili nečemu, iskazivanje sklonosti, povlaštenje (Anić i Goldstein, 2002). U području se glazbe glazbene preferencije odnose na kratkoročne procjene sviđanja i odabir slušanja pojedine skladbe u svakodnevnim situacijama (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 9; Lamont, 2014, 753), dok LeBlanc termin glazbenih preferencija objašnjava u smislu „tolerancije slušatelja prema različitim glazbenim stilovima“ (LeBlanc, 1991, 4). Glazbene su preferencije široko i složeno područje proučavanja jer su jedinstvene za svakog pojedinca (Phelps, 2014). One predstavljaju najjednostavniji oblik afektivnog reagiranja slušatelja na glazbu (Reić Ercegovac i Dobrota, 2011), a mjere se utvrđivanjem intenziteta sreće ili tuge tijekom slušanja određene skladbe (Baltagi, 2006). Preferencija određene glazbe povećava se ponavljanjem slušanjem ili povećanim poznavanjem (Finnäs, 1989; Witvliet i Vrana, 2007), a poznato je i da značajke glazbe (poput glasnoće, složenosti, ritmičnosti, tempa) imaju snažan utjecaj na preferencije (Finnäs, 1989). Istraživanja su pokazala i to da glazbene preferencije neke osobe fluktuiraju tijekom života te da postoji razlika između sviđanja glazbenih žanrova i sviđanja određenog glazbenog djela (Lamont, 2014; LeBlanc, 1991).

Ukupnost preferencija pojedinca i dugoročno vrednovanje određene glazbe naziva se *glazbeni ukus* (Mirković-Radoš, 1996, 253). Abeles (1980) opisuje ukus kao dugoročnu predanost različitim stvarima i pojavama koje definira vrijednost, a preferenciju kao kratkoročni ili neposredni izbor vrijednosti te smatra da je svaki sastavni dio razvoja onog drugog i da se razlikuju samo u odnosu na vrijeme. U Općoj enciklopediji (1982, 380) *ukus* (lat. *gustus*) je objašnjen kao „smisao za lijepo, sposobnost osjećanja za umjetnički vrijedno, sposobnost suđenja o estetskim predmetima“. S obzirom na to da pojedinac svoje preferencije određene skladbe ne temelji nužno na ljepoti, već na ugodi i težnji za suglasnošću drugih s njegovim

sudom, na profinjenost ukusa utječe estetski odgoj na temelju kojega se može prepoznavati „lijepo“ i razlikovati lijepu glazbu od one koja to nije (Šulentić Begić, 2009, 65). Percepciju "ljepote" opisuju Reber i suradnici koji smatraju da proizlazi iz interakcije svojstava poticaja te primateljevih kognitivnih i afektivnih procesa (Reber i sur., 2004, 365).

Tijekom stoljeća glazbeni se ukus povezivao s osjećajem (*sentimentom*) ili osjetilom (*sens*) i bio je primarno društvena kategorija. Kant ga je odredio kao *zajedničko osjetilo* (*sensus communis, common sense*) koje legitimiraju pojedinačni sudovi, a ovise o individui koja poima i o situaciji o kojoj ona ovisi. Današnji slušatelji imaju vrlo raznolike slušateljske stavove, pa je razumljiva koegzistencija različitih smjerova glazbenog ukusa, a razina glazbenog ukusa pojedinca determinirana je sadržajem utjecaja različitih činitelja, odnosno njihovom interakcijom. Riječ je o međudjelovanju intrinzičnih ili individualnih činitelja, sociokulturalnom *backgroundu* i specifičnim karakteristikama, kako same glazbe, tako i različitih "situacija" slušanja. Novija shvaćanja u sociološkom pristupu glazbi naglašavaju i značajnu ulogu društvenih činitelja (društvenog položaja, obiteljske sredine, kruga prijatelja, medijskih utjecaja i dr.) u određivanju pozicija s kojih promatramo ili slušamo glazbu (Dobrota i Tomić-Ferić, 2006). Tako je zbog masovne glazbene produkcije preplavljenost informacijama o glazbi često obrnuto proporcionalna s tradicijom i specifičnim obrazovanjem pa se nepripremljeni recipijent katkada u stvaranju sudova u potpunosti orijentira prema javnom mnijenju odnosno informacijama koje plasiraju mediji (Duraković i Vidulin-Orbanić, 2013, 39). Posljedično, oblikuje se stratificirano slušateljstvo, kako u pogledu distinktivnih glazbenih preferencija, tako i u pogledu glazbeno estetskog profila. Dahlhaus naglašava: „...u nesavršenoj stvarnosti u kojoj živimo sudovi ukusa vrlo često se ne podudaraju... Ne postoje norme prema kojima bi se njihova ispravnost ili neispravnost mogla pokazati kao što se demonstrira neki matematički poučak“ (Dahlhaus, 2003, 16). Zato u traženju odgovora na pitanja „zašto“ i „na koji način“ slušamo preferiranu glazbu velik doprinos imaju istraživanja u području glazbenoga ukusa.

3.2. Teorijski pristupi i modeli glazbenih preferencija

Istraživanja glazbenih preferencija svoje ishodište imaju u prvim eksperimentalnim radovima iz područja estetike glazbe, dugoročnih sviđanja glazbenih žanrova te fizioloških i psiholoških reakcija slušatelja na glazbu (Berlyne, 1971, 1974; Farnsworth, 1950; Fechner, 1876; Hevner, 1930; Wapnick, 1976). Baltagi (2006) ističe da se intenzivniji interes prema istraživanjima glazbenih preferencija počeo razvijati 1970-ih i 1980-ih kada su i neki znanstveni časopisi počeli redovito objavljivati rezultate istraživanja o glazbenim preferencijama (*Journal of Research in Music Education, Journal of Music Therapy, Contributions to Music Education* i *Bulletin of the Council for Research in Music Education*). Novija istraživanja usmjerena su prema kratkoročnim odabirima slušanja skladbi kod kojih se ponajviše utvrđuje utjecaj različitih individualnih čimbenika, kao na primjer osobina ličnosti slušatelja ili sociokulturoloških čimbenika. Danas postoji velik broj teorijskih pristupa i modela glazbenih preferencija (Abeles i Chung, 1996; Radocy i Boyle, 2003). Primjerice, Walker (1980) pretpostavlja povezanost glazbenih preferencija s podražajem optimalne složenosti i smatra da će nakon izvjesnog ponavljanja složenog poticaja odgovor na poticaj postati jednostavnijim i ugodnijim sve dok kod slušatelja ne dosegne optimalnu razinu. Međutim, ako se ponovljeni uzorak nastavi, može proći prag od optimalne složenosti i glazba na kraju postaje dosadna za slušatelja. Berlyne (1974) naglašava značaj razine pobuđenosti slušatelja koja je uvjetovana karakteristikama glazbenoga djela, dok Konečni (1982) razvija ideju pobuđenosti koju evocira glazba i smatra da ako je slušatelju dosadno, on odabire složenu glazbu, budući da će složenost glazbe neutralizirati nedostatak pobuđenosti iz konteksta slušanja. Nadalje, Madsen i Geringer (2000/2001) povezuju glazbene preferencije sa sposobnostima slušne diskriminacije, emocijama i fokusiranjem pozornosti slušatelja te smatraju da je osnovna pozornost bitan aspekt slušanja glazbe. Martindale, Moore i Borkum (1990) zaključuju da preferencije prema umjetničkom djelu ovise o opaženoj tipičnosti i složenosti skladbe, dok Salganik, Dodds i Watts (2006) ističu važnost društvenih utjecaja. Juslin i Laukka (2004) naglašavaju značaj afektivnih iskustava u formiranju glazbenih preferencija, Rentfrow, Goldberg i Levitin (2011) predlažu petfaktorski model glazbenih preferencija (*MUSIC*) koji se temelji na afektivnim reakcijama slušatelja, McDermott i Hauser (2005) smatraju da su glazbene preferencije urođene, a Madden (2014) da su uvjetovane fiziološkom uzbuđenošću. Na temelju navedenih i ostalih brojnih istraživanja, Dobrota i Reić Ercegovac (2016, 13-31) objedinjuju čimbenike koji određuju glazbene preferencije i klasificiraju ih u nekoliko skupina:

kognitivni čimbenici – komunikacija, zadovoljavanje potreba, izražavanje osobnih vrijednosti ili identiteta, stjecanje informacija, kontaktiranje s drugim ljudima, autorefleksija;

emocionalni čimbenici – regulacija raspoloženja, evociranje emocija, opuštanje;

fiziološka pobuđenost – tjelesna iskustva tijekom slušanja glazbe (promjene otkucaja srca ili krvnog tlaka), optimalna razina pobuđenosti;

kulturni i društveni čimbenici – izražavanje identiteta, osobnosti i vrijednosti drugih ljudi i društva; supkulture;

ponavljanje i poznatost glazbe;

karakteristike glazbe – tempo, ritam, visina, harmonija, dinamika, izvođački medij, poznatost glazbe, glazbeni stilovi...;

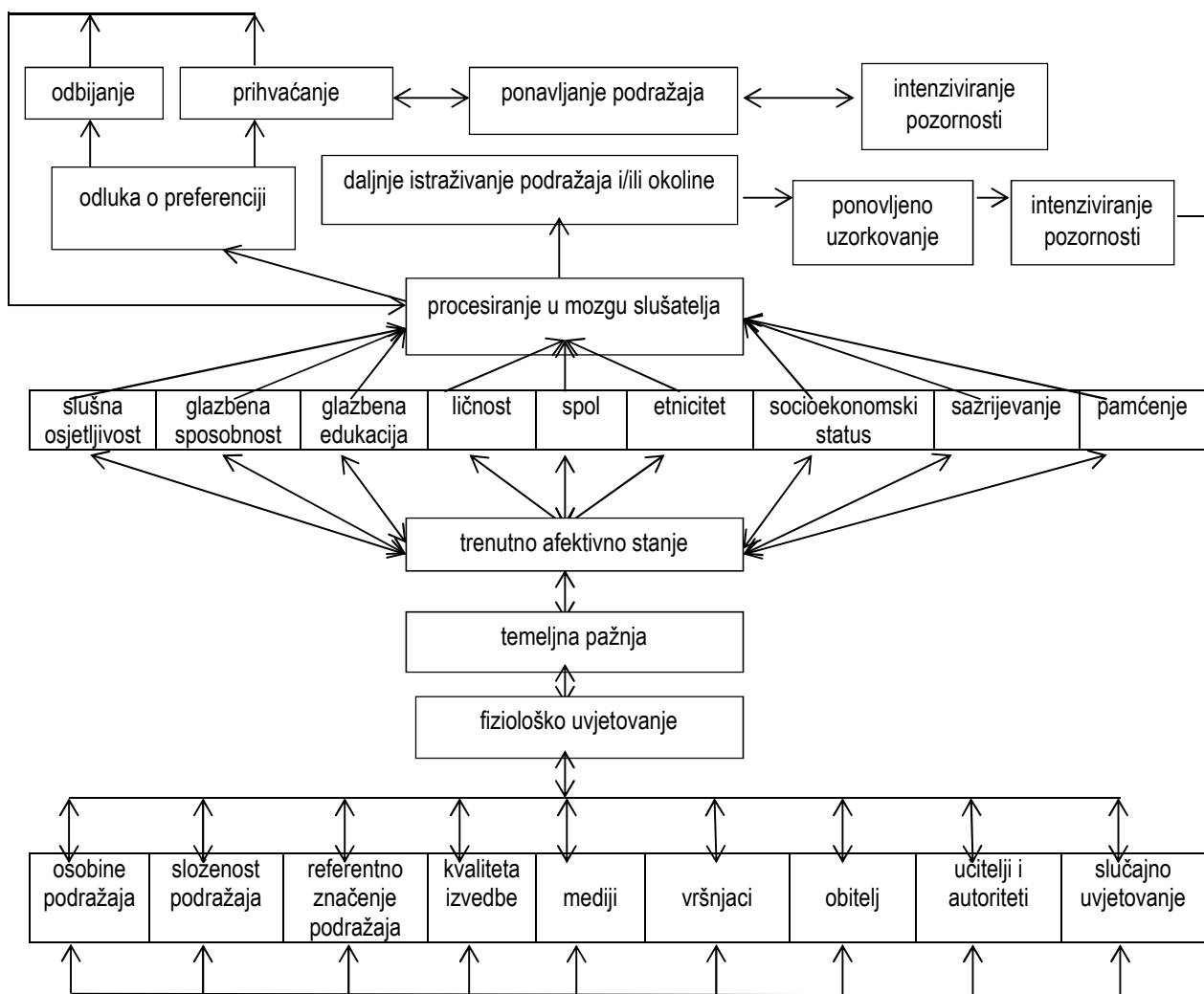
osobine slušatelja – dob, spol, socioekonomski status, glazbeno iskustvo, strategije slušanja, osobnost, vršnjaci.

Proučavanje glazbenih preferencija važno je i u kontekstu nastave glazbe. Teo (2005) naglašava važnost odnosa glazbenih preferencija i stavova učenika te ističe činjenicu da stavovi utječu na ponašanje koje zatim utječe i na preferencije slušatelja. Droe (2016) također naglašava složenost proučavanja veze između glazbenih preferencija, razvoja glazbenog ukusa i stavova učenika jer uključuju interakciju brojnih utjecajnih čimbenika i to na dnevnoj bazi. No ipak, razvoj stavova, mišljenja, motivacije i volje ključni su za formiranje kritičkog odnosa prema glazbi koju učenici svakodnevno percipiraju. U kontekstu odgojne funkcije nastave glazbe, Šulentić-Begić (2010) smatra kako nije dovoljno da učenik samo pamti podatke, već ga škola treba osposobiti i za kritički odnos prema informacijama koje mu se prezentiraju u školi, ali i u njegovo slobodno vrijeme. Jer: „Vrijeme je medija; i to vrlo prodornih, agresivnih i nametljivih po načinu i sadržaju konzumiranja“ (Previšić, 1998, 153). Istraživanja glazbenih preferencija u glazbenom obrazovanju, ali i stavovi učenika prema nastavi glazbe i glazbi koju slušaju od iznimne su važnosti kako bi učenici mogli što kvalitetnije oblikovati svoj glazbeni ukus kao dio osobne opće kulture. Zato bi svrha nastave glazbe trebala biti proširenje glazbenih preferencija i učenikova znanja o glazbenim stilovima, a učenički ishodi nakon provedbe programa trebali bi još više proširiti odabir slušanja glazbe i povećati preferiranje različitih stilova glazbe prije nego što su uopće počeli s programom (Teo, 2005). Zbog toga je danas sve više zainteresiranih nastavnika koji temeljem rezultata istraživanja glazbenih preferencija osmišljavaju što učinkovitije kurikulare nastave glazbe u općeobrazovnim školama. Tako su u američkim i europskim državama u kojima je nastava glazbe izborni predmet, istraživanje i proučavanje glazbenih preferencija učenika od iznimne važnosti ne samo zbog navedenih ishoda, već i zbog

održivosti nastavnih programa koji ovise o broju zainteresiranih učenika i politici škole. Istraživanja su pokazala da su najčešći razlozi ostanka učenika u glazbenim programima (koji se pretežno temelje na aktivnom muziciranju) uživanje tijekom izvođenja glazbe i svidanje skladbi koje se slušaju u nastavi (Anthony, 1974; prema Droe, 2006). To utječe na mnoge aspekte njihova iskustva, kao na primjer uživanje u izvedbi, želja za vježbanjem i dokazivanjem, snalaženje u zadanim glazbenim situacijama te opći glazbeni napredak. Harland naglašava da je Glazbena kultura jedan od najpopularnijih predmeta u engleskim osnovnim školama, ali da se njegova popularnost značajno smanjuje tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Jedno od mogućih objašnjenja takve situacije autor nalazi u razlikama u motivaciji učenika za učenje različitih predmeta u različitim životnim fazama (Harland, 2000; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016). Rezultati istraživanja Dobrota i Obradović (2012) pokazuju da učenici imaju pozitivan stav prema nastavi glazbe, iako u dobi oko dvanaeste godine dolazi do smanjivanja pozitivnih stavova prema nastavi glazbe, što se može objasniti većim utjecajem ostalih čimbenika na formiranje glazbenog ukusa učenika, u prvom redu masovnih medija i skupina vršnjaka, ali i postojanjem verbalizma u nastavi glazbe na štetu glazbenog doživljaja. Također, uočena je i slaba posjećenost kazališta i koncerata umjetničke glazbe, stoga Dobrota (2016a) ukazuje na potrebu promjene koncepcije nastave glazbe u smjeru smanjivanja verbalizma i povećanja zastupljenosti kvalitetnih glazbenih doživljaja i to putem reproducirane glazbe, ali i živih izvedbi. Nadalje, Reimer (1970) smatra da bi nastava glazbe svakom učeniku trebala pružiti estetsko obrazovanje, a kako bi im se omogućila takva iskustva, nastavnici trebaju razumjeti glazbene preferencije svojih učenika. Stoga uvidom u osobne i glazbene razvojne procese koji utječu na glazbene preferencije nastavnici mogu bolje razumjeti što i na koji način utječe na glazbeni ukus njihovih učenika te će tako moći bolje oblikovati nastavne cjeline i jedinice u cilju što učinkovitijeg glazbenog obrazovanja. Hargreaves, Marshall i North (2003) predlažu *Model potencijalnih ishoda glazbenog obrazovanja* koji se temelji na međunarodnom pregledu ciljeva glazbenog obrazovanja u različitim zemljama širom svijeta, a također i na psihološkoj analizi funkcija glazbe (Hargreaves i North, 1999, 2001). Definiraju *glazbeno-umjetničke, osobne i društveno-kulturne* ishode koji su sukladni s teorijom samoodređenja dobrobiti (Deci i Ryan, 2002) u kojoj se polazi od pretpostavke da, ako su osnovne psihološke potrebe *povezanosti, kompetencije i autonomije* zadovoljene, tada će se zasigurno unaprijediti motivacija i dobrobit pojedine osobe.

3.2.1. Interaktivna teorija glazbenih preferencija (LeBlanc, 1982)

Jedan je od najpoznatijih modela glazbenih preferencija *Interaktivna teorija glazbenih preferencija* Alberta LeBlanca (1982) prema kojoj na glazbene preferencije utječu različiti čimbenici koji stupaju u interakcije na različitim nivoima hijerarhijskog procesa (slika 1). Model sadrži osam razina kroz koje slušatelj obrađuje ulaznu informaciju. Najniže razine (od osme do četvrte razine) uključuju podražaj te kulturne i osobne čimbenike koji utječu na kretanje informacije do središnjeg živčanog sustava slušatelja gdje se odvija njezina obrada. Varijable na tim razinama definiraju se kao varijable utjecaja, dok su varijable na višim razinama (od treće do prve razine) odgovor slušatelja na varijable utjecaja. Na najnižem, osmom, nivou nalaze se varijable *glazbene okoline* (*fizičke osobine podražaja*, tj. *glazbeno-izražajne sastavnice*; *složenost podražaja*; *referentno značenje podražaja*; *kvaliteta izvedbe*) koje stupaju u interakciju s varijablama *kulturne okoline* (*mediji*; *skupina vršnjaka*; *obitelj*; *pedagozi i autoriteti*; *slučajno uvjetovanje*) stvarajući tako ulaznu informaciju za slušatelja. Na sedmoj, šestoj i petoj razini nalaze se tri varijable inhibicije koje djeluju kao „filtri“ koji blokiraju, limitiraju ili izobličavaju ulaznu informaciju. Te razine uključuju fiziološka i psihološka stanja slušatelja, odnosno *fiziološke uvjete* (sedma razina), *osnovnu pozornost* (šesta razina) i *afektivno stanje* (peta razina). Pritom je *osnovna pozornost* iznimno važan aspekt jer bez temeljne pažnje neće se dogoditi odluka o preferenciji. Četvrta razina odnosi se na značajke slušatelja koje utječu na obrađivanje ulaznih podataka (*slušna osjetljivost*; *glazbena sposobnost*; *glazbena poduka*; *osobnost*; *spol*; *etnička pripadnost*; *socioekonomski status*; *sazrijevanje* i *pamćenje*). Treća razina modela označava početak faze slušateljeva djelovanja jer se na njoj obrađuju podatci u središnjem živčanom sustavu, nakon čega slušatelj donosi odluku hoće li odbaciti podražaj i time završiti proces ili ga prihvatiti i intenzivirati pozornost prema ulaznim podacima. Na drugoj razini modela nalaze se četiri varijable (*odluka o preferencijama*; *daljnja istraživanja podražaja i/ili okoline*; *ponovljeno uzrokovanje*; *intenziviranje pozornosti*) i na njoj se odlučuje jesu li slušatelju potrebna dodatna iskustva kako bi mogao formirati prosudbe. Ukaže li se potreba za dodatnim iskustvima, slušatelj se vraća na osmu razinu po dodatne informacije, a ako su prosudbe formirane, informacija nastavlja put prema prvoj razini koja se sastoji od četiriju varijabli (*odbacivanje*; *prihvatanje*; *ponavljanje podražaja*; *intenziviranje pozornosti*) te se tamo glazbeno djelo prihvaća ili odbacuje (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 43-45).



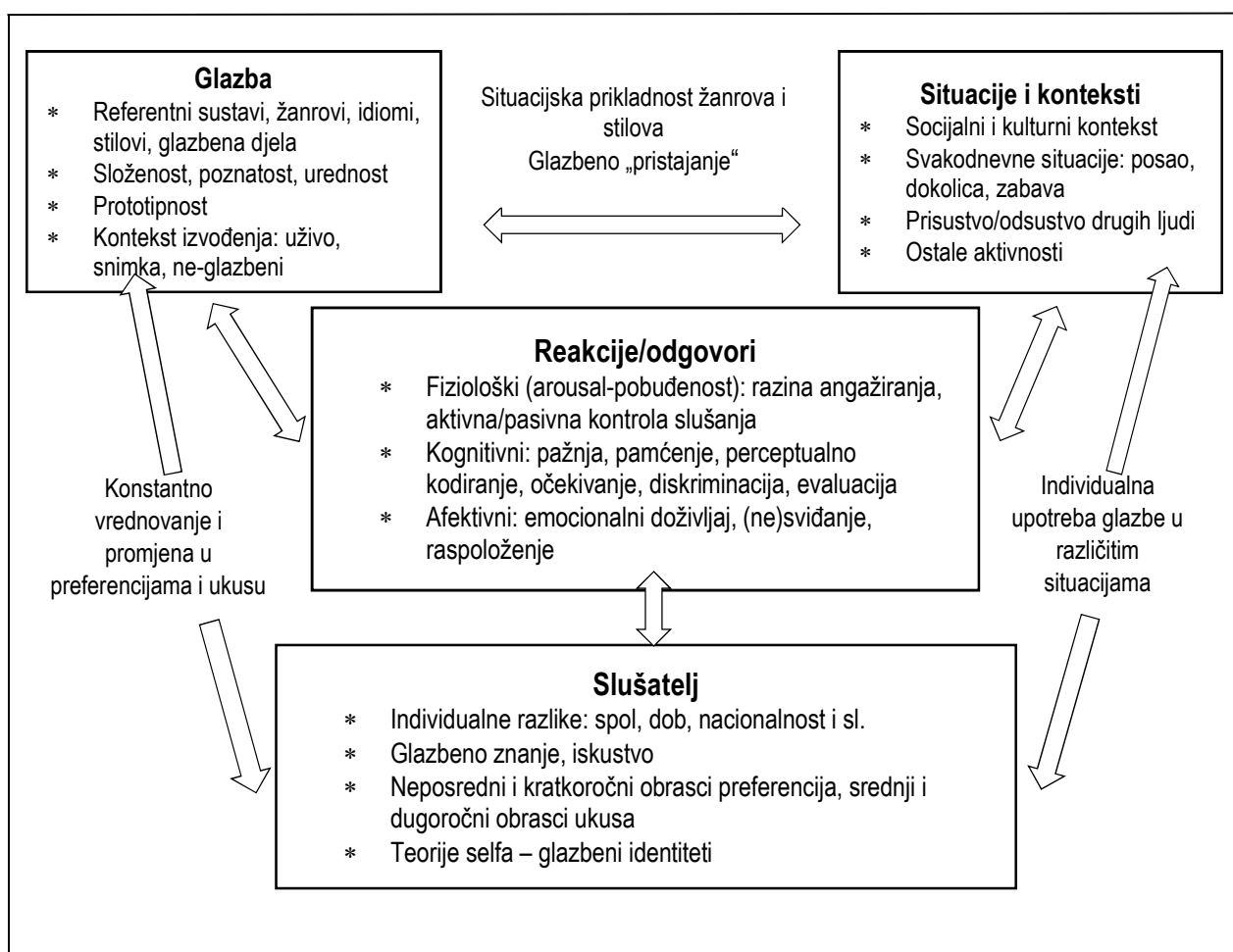
*Slika 1: Interaktivna teorija glazbenih preferencija
(LeBlanc, 1982, u: Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 45)*

LeBlancov model dobar je temelj za istraživanje glazbenih preferencija budući da inkorporira velik broj različitih čimbenika koji utječu na glazbene preferencije te sugerira interakciju među njima. Međutim, model ne opisuje moguće funkcije glazbe (Schäfer i Sedlmeier, 2009), ne daje nikakve odgovore na pitanje zašto netko zapravo sluša glazbu i ne predlaže mogućnosti za razvoj glazbenih preferencija, već simbolizira proces donošenja odluke u jednom određenom trenutku i objašnjava mehanizam zbog kojega slušatelj voli ili ne voli određeno glazbeno djelo ili stil (LeBlanc, 1982; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016).

3.2.2. Model recipročnog odgovora (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005)

Drugi je istaknuti model glazbenih preferencija *Model recipročnog odgovora* ili *Recipročni model reakcija na glazbu* koji su razvili Hargreaves, MacDonald i Miell (2005). Nakon provedenih brojnih istraživanja autori su definirali tri vrste reakcija/odgovora slušatelja na glazbu (*fiziološki*, *kognitivni* i *afektivni*) koji su u interakcijskom odnosu s trima varijablama utjecaja. To su: *slušatelj* (dob, spol, nacionalnost, glazbeno znanje, glazbeno iskustvo, glazbeni identitet, kratkoročni i dugoročni obrasci preferencija itd.), *situacije i konteksti slušanja* (socijalni i kulturni kontekst; svakodnevne situacije: posao, dokolica, zabava...; prisustvo/odsustvo drugih ljudi; različite aktivnosti tijekom slušanja glazbe itd.) te *glazba* (referentni sustavi, glazbeno-izražajne sastavnice, glazbeni stilovi i idiomi, složenost glazbe, poznatost, izvođački sastavi, konteksti izvođenja: uživo ili snimka itd.) (slika 2). Za razliku od LeBlancova modela, ovaj model nije hijerarhijski, već je rekurzivan, što znači da zbog mogućnosti dvosmjernog utjecaja svaki od triju navedenih čimbenika može istodobno djelovati na druga dva. Model naglašava i sociokulturni utjecaj na estetsku percepciju koja obuhvaća trosmjernu interakciju između umjetničkog djela, slušatelja i situacije slušanja (North i Hargreaves, 2008). Također usvaja brojne čimbenike iz LeBlancova modela te se ne fokusira isključivo na proces donošenja odluke o glazbenim preferencijama, već naglasak stavlja na skupinu reakcija/odgovora slušatelja na glazbu. Tako *fiziološki odgovor* obuhvaća razinu angažiranja i pobuđenosti, aktivnu/pasivnu kontrolu slušanja, fiziološke reakcije (na primjer pokreti i reakcije tijela, pjevušenje, duboko disanje...), *kognitivni odgovor* obuhvaća pažnju, pamćenje, perceptivno kodiranje, očekivanje, diskriminaciju, komunikaciju, evaluaciju i samo-refleksiju dok *afektivni odgovor* obuhvaća emocionalni doživljaj, sviđanje/nesviđanje, raspoloženje i slično.

Osim što *Model recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) objedinjuje brojne utjecajne čimbenike u konstantnu međusobnu interakciju na temelju koje se mogu identificirati i opravdati reakcije slušatelja na glazbu, model je istaknut i po tome što se bavi razumijevanjem sociopsihološke dimenzije slušatelja, pri čemu emocije i društveni kontekst dobivaju značajno mjesto u razumijevanju glazbenih preferencija



Slika 2. Model recipročnog odgovora

(Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005, u: Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 47)

Na temelju daljnjih analiza obilježja *Modela recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005), autori su došli do zaključka da velik utjecaj na glazbene preferencije ima i *mašta* koja predstavlja bit kreativne percepcije glazbe. Tako su Hargreaves, Hargreaves i North (2012) izvršili reviziju navedenog modela te ga nazvali *Revidirani model recipročnog odgovora na glazbu* u kojem se naglasak stavlja ne samo na glazbenu komunikaciju, već i na procesuiranje glazbe. U odnosu na originalnu verziju modela, odgovori slušatelja na glazbu te utjecajni čimbenici koji se odnose na *glazbu* i na *situacije i kontekste* ostali su nepromijenjeni, a varijabla *slušatelj* nadopunjena je varijablama *skladatelj/improvizator/izvođač*. S obzirom na to da *mašta* predstavlja kognitivne procese koji se nalaze u temelju glazbenoga iskustva, ona omogućuje integraciju svih kreativnih činova uključenih u stvaranje i procesuiranje glazbe te je zato stavljena u funkciju središnje komponente modela. Budući da se *mašta* manifestira u percepciji i produkciji glazbe, u *Revidiranom modelu recipročnog odgovora na glazbu* percepcija se i dalje odnosi na komponente varijable odgovora kao u ranijoj verziji modela, dok

se produkcija odnosi na izvedbu, interpretaciju, ekspresiju, kompoziciju i improvizaciju (Hargreaves, 2012; Dobrota i Reić Ercegovac, 2016).

U narednom dijelu opisat će se čimbenici koji prema *Modelu recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) utječu na glazbene preferencije učenika (*osobine slušatelja, osobine glazbe te situacije i konteksti slušanja glazbe*) i njihovi mogući odgovori na glazbu (*fiziološki, afektivni i kognitivni*) te će se prikazati rezultati istraživanja koji mogu doprinijeti kvalitetnijem glazbenom obrazovanju.

3.2.2.1. Osobine slušatelja

Osobine slušatelja glazbe odnose se na dob, sazrijevanje, spol, socioekonomski status, etničku pripadnost, glazbene sposobnosti, glazbenu poduku, glazbeno obrazovanje, osnovnu pozornost, strategije slušanja, glazbenu memoriju, osobine ličnosti, intelekt, raspoloženje i trenutna afektivna stanja.

Istražujući glazbene preferencije u odnosu na **dob** slušatelja, rezultati brojnih istraživanja potvrđuju su da su mlađi učenici otvoreniji prema različitim glazbenim stilovima, za razliku od starijih (Hargreaves, 1982). Promatrajući utjecaj **sazrijevanja** na glazbene preferencije, LeBlanc (1991) je upotrijebio Hargreavesov pojam „otvorenosti“ ili „tolerancije slušatelja prema različitim glazbenim stilovima“ (eng. *open-earedness*) i definirao da: (1) djeca do osme godine života mogu slušati širok spektar različitih glazbenih stilova; (2) otvorenost se smanjuje ulaskom u adolescenciju; (3) na prijelazu iz adolescencije u ranu odraslu dob otvorenost ponovno raste; (4) otvorenost opada kako slušatelj sazrijeva i ulazi u stariju životnu dob (Baltagi, 2006; LeBlanc, 1991; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016). Sukladno tome, niz studija (Greer, Dorow i Hanser, 1973; Greer, Dorow i Randall, 1974) pokazao je da je period između trećeg i četvrtog razreda osnovne škole ključno prijelazno razdoblje u kojem učenici sužavaju raznolikost preferiranih stilova te se sve više povećavaju preferencije prema popularnoj glazbi i glazbi koju odobravaju njihovi vršnjaci (LeBlanc i sur. 1988; Phelps, 2014). Nadalje, Reić Ercegovac i Dobrota (2011) smatraju da adolescenti glazbu najčešće koriste za regulaciju emocija na način da ih ona odvlači od problema, čime izbjegavaju neželjena emocionalna stanja i raspoloženja tražeći potvrdu za vlastite osjećaje i razmišljanja o sebi, drugima i društvu općenito. Hargreaves i North (1999) uočavaju obrazac prema kojemu mladi, u odnosu na starije, više preferiraju popularnu glazbu. Ističu da je kod slušanja klasične glazbe i *jaza* obrazac obrnut, pa je onda i razumljiva činjenica da se s višom dobi povećavaju i preferencije složenije glazbe. U studiji *Preferencije glazbenih stilova kod slušatelja različite*

dobi autori LeBlanc, Sims, Siivola i Obert (1996) nastavnicima sugeriraju da je najpovoljnije razdoblje za podučavanje slušanja glazbe u ranoj osnovnoj školi (do petog razreda) i fakultetu te djelomično u srednjoj školi, za razliku od perioda od šestog do osmog razreda osnovne škole.

Istraživanja o povezanosti glazbenih preferencija i *spola* pokazuju da učenice u odnosu na učenike generalno imaju pozitivnije stavove prema glazbi, preferiraju širi raspon glazbenih stilova, pokazuju znatno veće preferencije popularne i klasične glazbe, bolje poznaju *glazbe svijeta* te češće sudjeluju u glazbenim aktivnostima. S druge strane, učenici imaju pozitivnije stavove u odnosu na djevojčice prema uporabi glazbene tehnologije (Comber, Hargreaves i Colley, 1993; Crowther i Durkin, 1982, Dobrota i Reić Ercegovac, 2009, 2016). Abeles i Chung (1996) smatraju da ne postoje spolne razlike u glazbenim preferencijama, ali kada govore o utjecaju spola na dugoročno sviđanje glazbenih stilova odnosno glazbeni ukus, ističu da žene i muškarci preferiraju različite vrste glazbe, i to žene one „mekše“ stilove poput *mainstream, pop, folk, reggae, jazz*, klasične te plesno orijentirane glazbe, a muškarci teže agresivnijim stilovima poput *rock, heavy rock, heavy metal* i *rap* glazbe (Dobrota i Reić Ercegovac, 2009; Hargreaves, Comber i Colley, 1995; Zillman i Gan, 1997). Nadalje, Christenson i Peterson (1988) ističu da učenici izbjegavaju onu glazbu koja ima romantičan prizvuk, dok učenice slušaju glazbu koja im ublažava osjećaj osamljenosti, popravljajući im raspoloženje i otklanjajući brige. Tako su North, Hargreaves i O'Neill (2000) istražili razloge slušanja glazbe kod sudionika u dobi od trinaest do četrnaest godina te su utvrdili da dječaci češće slušaju glazbu zbog dojma koji bi mogli ostaviti na druge ljude, a djevojčice zbog zadovoljavanja emocionalnih potreba. To bi značilo da je funkcija glazbe koja se odnosi na samopredstavljanje i komuniciranje s okolinom izraženija kod muškaraca, dok glazbu kao mehanizam regulacije raspoloženja i zadovoljenja emocionalnih potreba više koriste žene.

Socioekonomski status u odnosu na glazbene preferencije promatra se kroz termin *kultura ukusa* koju Gans (1974) dijeli na *visoku kulturu, višu-srednju kulturu, nižu-srednju kulturu, nisku kulturu* i *kvazi-folk nisku kulturu*. Fox i Wince (1981) također dijele *kulturu ukusa* na: *jazz-blues, popularni hitovi, folk glazba, rock-protestna glazba, country* i *western*. Kako orijentacija prema određenoj kulturi ukusa ovisi o društvenoj klasi slušatelja, Pegg (1984) smatra da ljudi iz više-srednje klase i srednje klase češće posjećuju koncerte klasične glazbe nego ostali, dok je publika koncerata *folk* glazbe pretežno sastavljena od pripadnika srednje i radničke klase. North i Hargreaves (2007) također zaključuju da obožavatelji sofisticirane klasične glazbe imaju više prihoda i veći stupanj obrazovanja, konzervativan životni stil i konzervativna uvjerenja, dok Robinson, Keegan, Karth i Triplett (1993) smatraju da pojedinci koji imaju višu razinu obrazovanja pokazuju i veće preferencije za sve vrste glazbe, osim

country glazbe. U odnosu na učenike, Dobrota i Reić Ercegovac (2009) istražile su utjecaj sociodemografskih varijabli na preferencije učenika srednjih škola u Hrvatskoj. Utvrdile su da gimnazijalci, za razliku od učenika strukovnih škola koji ne pohađaju nastavu glazbe, više preferiraju *glazbe svijeta* i klasičnu glazbu jer su otvoreniji prema različitim stilovima glazbe i više ju poznaju. Phelps (2014) smatra da se postavke glazbenih preferencija učenika u odnosu na socioekonomski status događaju upravo u periodu kada su djeca i mladi ovisni o roditeljima ili skrbnicima. S obzirom da je ekonomski status roditelja pretežno stabilan i nepromjenjiv, upravo će o njihovu financijskom stanju ovisiti dostupnost glazbe, ulaganje u glazbeni razvoj, odlasci na koncerte, pohađanje glazbene škole ili sudjelovanje u glazbenim programima općeobrazovne škole.

Na glazbene preferencije utječe i **etnička pripadnost** (Killian, 1990; May, 1985; McCrary, 1993, 2000; McCrary i Gauthier, 1995; Morrison, 1998). Tako su, na primjer, istraživanja glazbenih preferencija afro-američkih slušatelja ukazala na postojanje statistički značajne razlike u preferiranju crnačke glazbe za razliku od bjelačke, dok ta razlika nije bila toliko zamijećena kod učenika srednjih škola i studenata bijelaca (McCrary, 1993). McCrary je također ispitao afro-američke i latino srednjoškolce te utvrdio da učenici više preferiraju glazbene primjere usko povezane s vlastitom kulturom od ostalih slušanih primjera različitog stilskog izričaja. U istraživanju učinka etničke većine/manjine trećeg, petog i sedmog razreda promatrala se komunikacija sudionika o slušanom djelu koje je predstavljalo glazbu manjine unutar razreda (latino *salsa*, afro-američki *rhythm and blues* te europsko-američki *folk*). Uočeno je da se socijalna interakcija učenika i diskusija nakon slušanja skladbi znatno smanjivala kako je razred bio viši. To ukazuje na činjenicu da učenici manjine u razredu imaju određeni status koji utječe na socijalnu interakciju među vršnjacima koja se postupno smanjuje s povećanjem dobi učenika. No ipak, autor ističe da su učenice u odnosu na učenike bile komunikativnije (McCrary, 2000). Da bi se u školama zadovoljile potrebe sve djece bez obzira na kulturne razlike, Davies (1989) je ukazao na potrebu multikulturalnog glazbenog obrazovanja u školskom sustavu. Koncept multikulturalne glazbe u nastavnim planovima i programa Sjedinjenih Američkih Država, podržali su autori kao što su Boyer-White (1988), Reimer (1994) i Shehan (1986, 1988), a *Journal of Music Educators* postao je vodeći među stručnim časopisima u objavljivanju članaka o multikulturalnoj glazbi i interkulturalnom glazbenom obrazovanju¹³. Cilj je učenja skladbi različitih kultura njegovanje kulturne baštine učenika

¹³ Interkulturalno glazbeno obrazovanje opisano je u 4.4. *Interkulturalno glazbeno obrazovanje*

pripadnika manjine, osjećaj ponosa djece čija je baština zastupljena i uvjerenje o uspostavljanju određene razine kulturne autentičnosti (Tucker, 1992).

Velik broj istraživanja potvrđuje da **glazbene sposobnosti**, **glazbena poduka** i **glazbeno obrazovanje** imaju pozitivan utjecaj na glazbene preferencije (Greer, Dorow, i Hanser, 1973; Gregory, 1994; Jin, 1999; Moore i Johnson, 2001; Palmquist, 1988; Teo, 2003). Phelps (2014) smatra da su neki ljudi prirodno glazbeno nadareni jer su rođeni s različitim sposobnostima diskriminiranja i identificiranja glazbenih obilježja koje utječu na njihov pozitivan odgovor na glazbu. Što se tiče utjecaja glazbenih sposobnosti i glazbene poduke na glazbene preferencije, rezultati istraživanja ukazuju da pojedinci koji imaju višu razinu glazbene poduke i razvijenije glazbene sposobnosti proširuju glazbene preferencije unutar različitih glazbenih stilova te preferiraju složeniju glazbu u odnosu na pojedince s nižim razinama glazbene poduke i slabije razvijenim glazbenim sposobnostima (Gregory, 1994; Moore i Johnson, 2001; North i Hargreaves, 1995). To je i očekivano, s obzirom da glazbeno obrazovanje i razvijene glazbene sposobnosti utječu na percepciju složenosti glazbe koja je važna odrednica preferencija. Dobrota i Reić Ercegovac (2014) također ističu rezultate koji potvrđuju značajne efekte glazbenog obrazovanja na preferencije glazbe različitog tempa i tonaliteta gdje sudionici s najvećim stupnjem glazbenog obrazovanja podjednako preferiraju glazbu bez obzira na njezine karakteristike, a ostali sudionici iskazuju značajno veći stupanj preferiranja durske glazbe brzog tempa.

Osnovna pozornost ključna je varijabla kod slušanja i preferiranja glazbe. Madsen i Geringer (2000/2001) u svojem *Modelu fokusa pažnje* bave se značenjem osnovne pozornosti i estetskih odgovora na glazbu. Naglašavaju da slušatelj najprije treba donijeti odluku o tome hoće li uopće slušati glazbu ili ne. Nakon što utvrdi ima li kvalitetnu recepciju zvuka, mora odlučiti na koji će način slušati: jednostavno i pozadinski ili aktivno. U studiji o fokusu pažnje (Madsen, 1997) ispitanici su se trebali usredotočiti na jedan glazbeni aspekt tijekom izvođenja te ocijeniti svoj fokus pažnje pomoću CRDI tehnologije (*Continuous Response Digital Interface*). Madsen je zaključio da slušatelji ne mogu zadržati svoju pozornost prema skladbi više od nekoliko sekundi, osim ako ih se ne zatraži da slušaju nešto određeno. Također, u istraživanju u kojem se mjerio estetski odgovor za vrijeme slušanja arije iz Puccinijeve opere „La Boheme“ (Madsen, Brittin, Capperella-Sheldon, 1993), kod svih je sudionika pronađen vrhunski estetski odgovor koji je trajao 15 sekundi ili manje, a prethodio mu je upravo period fokusa pažnje. Autori sugeriraju da bi nastavnici svoje učenike svakako trebali poučiti razlici između pozadinskog i aktivnog slušanja te ih izvježbati da ostvaruju osnovnu pozornost i što dužu koncentraciju tijekom slušanja. Također je ključno motivirati učenike da se aktivno

uključuje u slušanje glazbe kroz određene zadatke, ali ih i dovesti u pozitivno emocionalno stanje jer će tada pozornost biti na višem stupnju, a estetsko iskustvo veće (Madsen, 1996). Ukoliko ne postoji osnovna pozornost, slušanje glazbe postaje sekundarni zadatak, a glazba dobiva funkciju pozadinske glazbe¹⁴.

Glazbena memorija ili **pamćenje** odnosi se na kognitivnu sposobnost slušatelja koja je važna za obradu glazbenih podražaja. Ova je varijabla snažno povezana s popularnom glazbom koju plasiraju mediji. Primjer tome je nova popularna pjesma koja se lako pamti i može prodati u milijunima primjeraka, a već godinu dana kasnije može se zaboraviti ili više uopće ne preferirati. No glazbena se memorija također može promatrati u kontekstu poznavanja skladbe, što ovisi o glazbenim sposobnostima slušatelja.

Velik broj autora istraživao je odnos glazbenih preferencija i **osobina ličnosti** (Cattell i Anderson, 1953; Langmeyer i sur, 2012; Little i Zuckerman, 1986; Oshio, 2012; Pearson i Dollinger, 2003; Reić Ercegovac i Dobrota, 2011; Rentfrow i Gosling 2003; 2006; 2007; Schwartz i Fouts, 2003). Prvi koji je sugerirao odnos između glazbe i ličnosti bio je Raymond Bernard Cattell (Cattell i Anderson, 1953; Cattell i Saunders, 1954; Sloboda i O'Neill, 2001). Smatrao je da glazba zadovoljava duboke i nesvjesne potrebe čovjeka i da glazbene preferencije osiguravaju informacije o nesvjesnim aspektima ličnosti. U istraživanjima odnosa glazbenih preferencija s osobinama ličnosti česta je poveznica najdominantniji pristup unutar područja psihologije ličnosti *Petfaktorski model ličnosti* ili tzv. *Big Five* (Costa i McCrae, 1992)¹⁵. Model definira pet dimenzija ličnosti: *ekstraverzija/introverzija* (razina aktivnosti, količina i intenzitet interpersonalnih interakcija, pozitivna emocionalnost i dominantnost); *neuroticizam-emocionalna stabilnost* (emocionalne reakcije pojedinca na podražaje iz okoline); *ugodnost* (kvaliteta interpersonalnih reakcija), *savjesnost* (pouzdanost, odgovornost i uvažavanje drugih pri odlučivanju) i *intelekt* ili *otvorenost prema iskustvima* (sklonost pojedinca prema kreativnosti, istraživanju novog i nepoznatog, mašta). Rezultati brojnih istraživanja pokazali su da se glazbene preferencije dosljedno podudaraju s osobinama ličnosti iz petfaktorskog modela. Tako *ekstraverti* pozitivno koleriraju s preferencijama energične, vesele, sretne i ritmične glazbe s vokalima (Pearson i Dollinger, 2003; Rentfrow i Gosling, 2003), poput *pop/rock*, *hard-*

¹⁴ Slušanje glazbe opisano je u 4.3.1.1. *Strategije slušanja glazbe*

¹⁵ Uz *Big Five* postoji još i *Big Three* model ličnosti koji je svoje temelje imao u dvo-faktorskom modelu čije su dimenzije bile neuroticizam-emocionalna stabilnost i ekstraverzija-introverzija (Eysenck, 1967; prema Popović, 2006). Model se slagao sa Galenovom strukturom temperamenta po kojoj se ljudi dijele na 4 osnovne vrste (kolerici, sangvinici, melankolici i flegmatici) i za koje se smatra da potječu od urođenih genetskih predispozicija. Naknadnim analizama dodana je i treća dimenzija psihotizma (koja se, kroz daljnja istraživanja, počela definirati kao dezinhibicija- suzdržanost).

rock, jazz i new age glazbenim pravcima (Daoussis i McKelvie, 1986; Payne, 1980; Pearson i Dollinger, 2003) te predvidljivom i ne suviše zahtjevnom glazbom koja im zadovoljava trenutne potrebe. Glazba im služi za poticanje pobuđenosti, osobito tijekom monotonih i jednoličnih aktivnosti (McCown i sur., 1997) te primarno kao socijalni alat (upoznavanje s ljudima, socijalne interakcije, pozadinska glazba uz druge aktivnosti i slično). Za razliku od ekstraverta, istraživanja su pokazala da za *introverte* glazba spada u privatnu domenu, a primarne su joj funkcije zadovoljenje individualnih potreba (Daoussis i McKelvie, 1986). Keston i Pinto (1955) ističu da su introvertirane osobe glazbeno analitične, dok Payne (1980) smatra da uživaju u glazbi formalne strukture. Nadalje, rezultati istraživanja koje su proveli Chamorro-Premuzic i Furnham (2007) pokazali su da su *emocionalno nestabilniji* pojedinci osjetljiviji na emocionalni učinak glazbe pa su je skloniji koristiti u svrhu emocionalne regulacije i regulacije raspoloženja. Isti autori utvrdili su da je *savjesnost* negativno povezana s vjerojatnošću korištenja glazbe u svrhu emocionalne regulacije te da savjesne osobe glazbu doživljavaju na racionalan način.

Brojni autori ukazali su na povezanost *intelektu i otvorenosti prema iskustvima* s preferencijama složenije, instrumentalno-refleksivne, umjetničke glazbe i kompleksnijih glazbenih stilova, dok niži rezultati u ovoj dimenziji predviđaju preferiranje konvencionalnog i ritmično-plesnog glazbenog stila (Dobrota i Reić Ercegovac, 2014; Dollinger, 1993; Reić Ercegovac i Dobrota, 2011; Rentfrow i Gosling, 2003). Rentfrow i Gosling (2003) tumače to sklonošću pojedinaca ka preferenciji one glazbe koja im osigurava optimalnu razinu stimulacije, pri čemu pojedinci visokog stupnja inteligencije preferiraju složeniju glazbu jer ona za njih ima optimalno stimulirajuće djelovanje, dok je pojedincima niže razvijenih kognitivnih sposobnosti jednostavnija glazba optimalno stimulativna. Isti autori smatraju da pojedinci koji postižu visoke rezultate u dimenziji intelekta preferiraju složenije glazbene stilove jer osnažuju njihov doživljaj sebe kao sofisticirane osobe sklone umjetnosti. S druge strane, Dobrota i Reić Ercegovac (2014) smatraju kako je moguće da pojedinci koji se okolini žele predstaviti inteligentnijima izražavaju preferencije onih glazbenih stilova za koje vjeruju da okolini daju informacije o njihovim intelektualnim potencijalima, kreativnosti, sofisticiranosti ili osebnosti.

Također, brojne su studije utvrdile da *raspoloženje* značajno utječe na glazbene preferencije (Phelps, 2014). Istražujući utjecajne čimbenike preferencija popularne glazbe, raspoloženje se također navelo kao važan aspekt svih dobnih skupina (Boyle, Hosterman, Ramsey, 1981). Iako je malo istraživanja koje se bave raspoloženjem i njegovim utjecajem na glazbene preferencije, postoji velik broj istraživanja koja se bave odnosom emocija i preferencija. Tako su Hunter, Schellenberg i Schimmack (2010) definirali da glazba koja zvuči

tužno kod slušatelja izaziva emocionalne reakcije sreće ili tuge. Slično tome, Hunter, Schellenberg i Griffith (2011) utvrdili su da raspoloženje slušatelja utječe na preferiranje slušanih skladbi. Na primjer, ako su slušatelji tužnog raspoloženja, postoji i veća sklonost glazbi koja je tužnog ugođaja. Howard (2012) ističe i značaj audiovizualnog podražaja na preferencije jer neki od vizualnih aspekata potiču dramatizaciju raspoloženja, određeno raspoloženje ili trenutno afektivno stanje. No ipak, raspoloženje ili trenutno afektivno stanje djeluju kao filter pri odluci o glazbenoj preferenciji.

Području istraživanja glazbenih preferencija i osobina ličnosti uvelike su doprinijeli radovi Rentfrowa i Goslinga (Rentfrow i Gosling, 2003, 2006, 2007) koji su sa svojom teorijom glazbenih preferencija (Rentfrow i Gosling, 2003) rasvijetlili ulogu individualnih značajki ličnosti u glazbenim preferencijama, ali i slušanju glazbe općenito. Prema njihovoj teoriji, osobine ličnosti, kognitivne sposobnosti i samopoimanje predstavljaju tri važna čimbenika koja sudjeluju u kreiranju glazbenih preferencija pojedinca. Nakon što su proveli niz istraživanja, autori su pronašli četiri dobro diferencirana faktora preferencija: *refleksivno-kompleksni* (klasična, jazz, blues i folk glazba), *intenzivno-buntovni* (alternativna, rock, heavy metal glazba), *veselo-konvencionalni* (country, pop, religijska i filmska glazba) i *energično-ritmički* (rap/hip-hop, soul/funk, elektronička/plesna glazba). Sastavili su test pod nazivom *Short Test of Music Preferences (STOMP)* u kojem koreliraju navedene faktore glazbenih preferencija s različitim osobinama ličnosti. Rezultati su pokazali da se dobiveni faktori značajno podudaraju s različitim osobinama ličnosti, pa je tako *refleksivno-kompleksni* obrazac preferencija pozitivno korelirao s otvorenosću prema novim iskustvima, samopercepcijom inteligencije, verbalnom sposobnošću i političkim liberalizmom, a negativno s orijentacijom društvene dominacije i atleticizmom. *Intenzivno-buntovni* obrazac pozitivno je korelirao s otvorenosću prema novim iskustvima, atleticizmom, samopercepcijom, inteligencijom i verbalnom sposobnošću. *Veselo-konvencionalni* obrazac bio je u pozitivnoj korelaciji s ekstraverzijom, ugodnošću, savjesnošću, samopercepcijom fizičke atraktivnosti i atleticizmom, a u negativnoj s otvorenosću prema novim iskustvima, orijentacijom društvene dominacije, liberalizmom i verbalnom sposobnošću. *Energično-ritmični* obrazac pozitivno je povezan s ekstraverzijom, ugodnošću i tendencijom brzog i preemocionalnog odgovaranja, liberalizmom, samopercepcijom atraktivnosti i atleticizmom, a negativno s orijentacijom društvene dominacije i konzervativizmom.

Iako su glazbeni stilovi vrlo široke i nedovoljno definirane kategorije, što otežava precizno kategoriziranje osobina ličnosti, Rentfrow i Gosling ipak su došli do zaključaka da su preferencije prema heavy metal, pop, hip hop i soul glazbi povezane s osobinama ličnosti koje

opisuje impulsivnu i spontanu osobu, sklonu nepromišljenom ponašanju i manje kreativnu. Odabir blues, klasične glazbe, jazz, alternativne i elektronske te funk glazbe povezan je sa strukturom osobina ličnosti koje pripadaju osobama koje su optimisti, intelektualci, vesele, uporne i donekle perfekcionista, ali vole biti same i pomalo su distancirane. Takve osobe imaju samopouzdanja, rado riskiraju, liberalne su, kreativne i bistro, realisti su, ne zaokupljaju se maštanjima i ne vjeruju u izvansenzorička iskustva. Prema dobivenim rezultatima, preferencije prema folk, rock i religioznoj glazbi značajnu povezanost pokazuju sa dimenzijama ličnosti koje opisuju pojedince sklone katastrofiziranju i vjerovanju da im drugi žele zlo. Oprezni su i racionalni, podupiru religiozna uvjerenja i institucije i visoko su moralni. Altruisti su, vjeruju ljudima, velikodušni su i topli, vrijedni i temeljiti (Rentfrow i Gosling, 2003; prema Popović, 2006).

Zaključno, treba napomenuti da se veza između glazbenih preferencija i osobina ličnosti oblikuje putem društvenih interakcija pojedinca, u prvom redu djelovanjem masovnih medija, vršnjaka i suvremenih kulturnih trendova. Stoga je logično očekivati da se veza između osobina ličnosti i glazbenih preferencija mijenja i to s obzirom na dob te društveni status i područje iz kojeg pojedinac potječe.

3.2.2.2. Osobine glazbe

Osobine glazbe odnose se različite glazbeno-izražajne sastavnice te specifičnosti skladbe i njezine izvedbe, kao na primjer tempo, ritam, visina tona, boja, melodija, harmonija, tonalitet, vrsta ljestvice, dinamika, glazbeni slog, glazbeni oblik, izvođački sastav, kontekst izvođenja, poznatost glazbe, glazbeni stilovi i idiomi, stilski izričaj, kvaliteta izvedbe, referentni sustavi, složenost glazbe, poznatost itd.

Jedna je od najistaknutijih glazbeno-izražajnih sastavnica koja određuje preferencije slušatelja *tempo* (Montgomery, 1996). Brojna istraživanja pokazala su da slušatelji, bez obzira na dob, obrazovanje ili glazbeni stil kojemu pripadaju glazbeni ulomci, preferiraju glazbu bržeg tempa (Finns, 1989; LeBlanc, 1981; LeBlanc i Cote, 1983; LeBlanc i McCrary, 1983; LeBlanc i sur., 1988; Teo, 2003). Moskovitz (1992) smatra kako je moguće da je sklonost učenika prema brzom glazbi češće rezultat automatskog odgovora nego fokusiranog slušanja melodije, emocionalnih karakteristika ili drugih aspekata glazbe. U odnosu na glazbu sporog tempa, Dobrota i Mikelić (2012) utvrdili su da su učenici koji u slobodno vrijeme slušaju polaganu glazbu i u provedenom istraživanju skladbe polaganog tempa ocijenili višim ocjenama. Također je utvrđeno da postoji razlika u preferencijama polagane glazbe s obzirom na spol te da učenice

u odnosu na učenike u većoj mjeri preferiraju skladbe polaganog tempa. Zato, u smjeru učinkovitije nastave glazbe, Moskovitz (1992) naglašava da će učestalo ponavljanje skladbi sporog tempa pozitivno utjecati na preferencije učenika prema tim skladbama. LeBlanc (1981) također predlaže da nastavnici koji žele postići preferencije prema umjetničkoj ili *jazz* glazbi učenike trebaju najprije upoznati sa skladbama bržeg tempa, a zatim postepeno uvoditi skladbe polaganog tempa. Ovaj se princip odnosi i na obradu nove glazbene vrste sa starijim uenicima te se preporučuje slušanje glazbe najprije bržeg, a zatim sporijeg tempa (Baltagi, 2006).

U studiji koja je istraživala učinak dobi na preferencije *ritma* (LeBlanc i sur., 1988) rezultati su pokazali da učenici srednjih škola preferiraju glazbu s jakim i istaknutim ritmičkim naglaskom. U istraživanju specifičnosti *izvođačkog sastava* ili *izvođačkog medija* Finnäs (1985) je utvrdio da sudionici najviše preferiraju glazbu s pjevačem, dok su preferencije vokalne glazbe veće u nižim razredima za razliku od instrumentalne glazbe. Zato, da bi se povećale preferencije instrumentalne glazbe, nastavnici bi sat trebali započeti najprije instrumentalnom glazbom istaknutih ritmičkih obrazaca te kasnije nastaviti s vokalnom glazbom. LeBlanc i Cote (1983) utvrdili su da učenici petih i šestih razreda najviše preferiraju instrumentalne izvedbe *jazz* i klasične glazbe, dok je Geringer (1976) analizom preferencija orkestralne glazbe utvrdio da slušatelji obično vole orkestralne skladbe bržeg tempa, s višim tonovima svjetlije boje. Ovi rezultati podudaraju se i s rezultatima Wapnicka (1980) koji ističe da su slušatelji skloniji preferirati svjetliju boju instrumenata. Izvođački medij može se odnositi i na tehnologijske mogućnosti slušanja glazbe koji se razvijao od slušanja glazbe uživo sve do audio/audio-video zapisa. Phelps (2014) tako ističe da su se tijekom cjelokupnog razvoja uređaja za snimanje i reprodukciju zvuka mediji drastično promijenili, no ostalo im je zajedničko obilježje, a to je da su svi uređaji bili i jesu najvećim dijelom dio popularne kulture.

Velik broj istraživanja potvrđuje povezanost između glazbenih preferencija i *poznatosti glazbe* (Carper, 2001; Getz, 1966; Peery i Peery, 1986). Shehan (1979) ističe da *ponovljeno izlaganje* glazbe povećava poznavanje i razumijevanje, a samim time i preferencije skladbe. LeBlanc (1981) naglašava da će se glazbeni podražaj koji slušatelj prihvata i u budućnosti rado slušati, što svakako ima implikacije za glazbenu nastavu. Istraživanja učinka poznavanja glazbe i ponovljenog slušanja potvrđuju da se preferencije složenije glazbe mogu povećati ponovljenim slušanjem. Nasuprot tome, ponavljano slušanje jednostavnih i poznatih skladbi često dovodi do smanjenja glazbenih preferencija (Baltagi, 2006).

Tonalitet je glazbeno-izražajna sastavnica koja se u glazbeno-psihološkim istraživanjima, zajedno s tempom, uglavnom povezuje s percepcijom emocija u glazbi, odnosno s utjecajem glazbe na pobuđenost i raspoloženje slušatelja. Rezultati takvih istraživanja

potvrđuju da tempo i tonalitet utječu na procjenu emocija u glazbi i da se glazba brzog tempa u duru procjenjuje kao sretna, a glazba polaganog tempa u molu kao tužna (Balkwill i Thompson, 1999; Dobrota i Reić-Ercegovac, 2012; Gagnon i Peretz, 2003; Husain, Thompson i Schellenberg, 2002; Juslin i Sloboda, 2001; Laukka i Gabrielsson, 2000).

U istraživanjima glazbenih preferencija prema *glazbenim stilovima* rezultati pokazuju da slušatelji pokazuju predrasude prema određenim stilovima i nepoznatoj glazbi, što je prilično izraženo među slušateljima ne-glazbenicima. Iako je kod učenika najizraženije preferiranje pop/rock glazbe, Hargreaves, Comber i Colley (1995) ipak ističu da djevojke u odnosu na mladiće preferiraju širi raspon glazbenih stilova. U studiji koja je ispitala utjecajne faktore popularne glazbe na preferencije mladih, Boyle, Hosterman i Ramsey (1981) otkrili su da su melodija i ritam najvažniji razlozi u odabiru sviđanja popularne glazbe, što čak ima i veći značaj od utjecaja vršnjačkih skupina. U odnosu na klasičnu glazbu koja se sluša na nastavi Glazbene kulture u osnovnim školama u Hrvatskoj, Šulentić Begić (2009) je došla do zaključka da učenici osmih razreda imaju pozitivan stav prema klasičnoj glazbi, premda ju ne slušaju u slobodno vrijeme. Najviše slušane skladbe u nastavi glazbe bile su iz razdoblja romantizma i impresionizma, zatim bečke klasike, iza toga baroka i rokokoja, potom 20. stoljeća te srednjega vijeka i renesanse, dok se starija glazba nije slušala. Dobrota i Ćurković (2006) ističu da mladi, kako postaju stariji, postaju sve ravnodušniji prema klasičnoj glazbi odnosno glazbi visoke kvalitete. No ipak, Perry i Perry (1986) ističu da umjetnička glazba s ponavljanjem, odnosno učestalim slušanjem, profitira više od glazbe drugih stilova. O preferencijama učenika prema suvremenoj ozbiljnoj glazbi, Smith i Witt (1989) zaključili su da je jedan od najsnažnijih razloga odbacivanja takve glazbe relativno rijetko slušanje i to što ne može izazvati ugodu i pozitivan estetski odgovor. Unatoč tome što studije pokazuju da mladi ljudi generalno više preferiraju popularnu glazbu za razliku od klasične i tradicijske, Finnäs (1989) smatra da bi nastavnicima glazbe izazov trebao biti proširivanje preferencije učenika te pomaganje u razvijanju pozitivnog stava upravo prema tim vrstama glazbe koju obično ne vole. Stoga princip dosljednog izlaganja raznovrsnih glazbenih stilova u nastavnom programu može proširiti kapacitet estetskog iskustva, razvijati glazbeni ukus pojedinca te promicati ciljeve multikulturalnog obrazovanja (Shehan, 1982).

Referentno značenje poticaja odnosi se na poruku koju glazba donosi slušatelju jer ju autori najčešće napišu s nekom namjerom (Phelps, 2014). Uočava se preko stihova, asocijativnog naslova ili čak dvosmislenog značenja riječi, što može u velikoj mjeri utjecati na slušatelja. U studiji o preferencijama pop glazbe (Boyle, Hosterman i Ramsey, 1981) autori su

zaključili da su tekstovi pjesama jedan od najutjecajnijih čimbenika glazbenih preferencija među različitim dobnim skupinama ispitanika.

Kvaliteta izvedbe može i treba biti važan utjecajni čimbenik prema preferencijama određenog umjetnika, izvedbe ili djela. U longitudinalnim istraživanjima o eminentnosti skladatelja koje su proveli Farnsworth (1966) i Poland (1970) utvrđeno je da ime eminentnog skladatelja može sugerirati kvalitetu skladbe, pa će tako i percepcija izvedbe biti ocijenjena višim ocjenama. Iako je ovo područje malo proučavano, ipak postoje istraživanja koja povezuju kvalitetu izvedbe s drugim varijablama. Tako Poland (1970) ističe da osoba može platiti više za onu izvedbu za koju očekuje visoku kvalitetu interpretacije. Također smatra da ljudi plaćaju više da bi mogli umjetnika vidjeti uživo kako bi stekli potpuni doživljaj. Dio tog iskustva može biti i vizualni aspekt izvedbe. U studiji o neglazbenim čimbenicima koji utječu na procjenu solističkih vokalnih izvedbi (Howard, 2012) utvrđeno je da su odjeća izvođača i ponašanje na pozornici značajno utjecale na više ocjene izvedbe. U studiji koja se odnosi na izraze lica dirigenta Silvey (2009) naglašava da izrazi lica dirigenata značajno utječu na ocjenu izvedbe, dok Running (2011) smatra da će dirigent upravo preko snažne afektivne komunikacije i karizmatičnosti ostvariti kvalitetniji odnos s izvođačima i publikom. Ove značajke mogu se odnositi i na kvalitetu izvedbe nastavnog sata, pa tako Madsen i Geringer (1989) ističu da su generalni pridjevi kojima se opisuje kvaliteta i karizma nastavnika: učinkovita interakcija, točna prezentacija podataka, entuzijazam u poučavanju te učinkovit utjecaj na razvoj učenika, ali i atraktivnost nastavnika koja djeluje na audio-vizualni dojam učenika (Wapnick, Darrow, Kovacs i Dalrymple, 1997).

Brojna istraživanja pokazala su da **specifične osobine glazbe** i **emocionalno zadovoljstvo slušatelja** tijekom slušanja igraju važnu ulogu kod glazbenih preferencija, a razumijevanje emocionalnih odgovora na slušanu glazbu uvelike može doprinijeti shvaćanju glazbenih preferencija učenika. Tako su LeBlanc i McCrary (1983), LeBlanc i Cote (1983) te LeBlanc, Jin, Stamou, McCrary (1998) zaključili da slušatelji procjenjuju višim ocjenama skladbe koje imaju brzi tempo i različite ritmove, povezane i dosljedne melodije i kada je umjeren stupanj složenosti skladbe bez izraženih disonanci. Ipak, autori ističu da se ovakav obrazac preferencija može znatno razlikovati između različitih društvenih populacija te kulturnih navika i običaja. Bruner (1990; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 81) u kontekstu utjecaja određenih osobina glazbe na emocionalne reakcije slušatelja opisuju *ekstrinzični* pristup glazbi i emocijama. Pristup potječe iz odnosa strukture i tipičnosti glazbe s izvanglazbenim vezama i asocijativnim značenjima. Tako se navodi sljedeće: polagana glazba može zvučati pospano, a brza glazba živahno; 2/4 mjera izražava rigidnost i kontrolu, dok je

glazba u 3/4 mjeri razuzdana i relaksirajuća; brzi tempo izražava sreću i oduševljenje; isprekidan i promjenjiv ritam ukazuje na složene emocije, a ujednačen ritam izražava jednostavnije, nesmetane osjećaje; čvrsti ritmovi sugeriraju ozbiljno raspoloženje, dok su ležerniji više razigrani; kretanje melodije uzlazno i silazno sugerira povećanje ili smanjenje intenziteta, pa glazba u višim tonalitetima zvuči sretnije nego glazba u nižim tonalitetima; glazba u duru potiče pozitivnija osjećanja nego glazba u molu; složenije harmonije su uznemirujuće i tužnije od onih jednostavnih; glasnoća može sugerirati oduševljenje ili blizinu, a tiša dinamika implicira mir ili udaljenost; *crescendo* izražava povećanje snage, a *decrescendo* opadanje moći; boja limenih instrumenata prenosi osjećaj hladnoće, a instrumenti s piskom stvaraju osamljenu i melankoličnu ekspresiju.

3.2.2.3. Situacije i konteksti slušanja

Situacije i konteksti slušanja odnose se na obitelj, vršnjake, medije, autoritete, slučajno uvjetovanje, socijalni i kulturni kontekst, svakodnevne situacije, prisustvo/odsustvo drugih ljudi, različite aktivnosti tijekom slušanja glazbe i drugo.

Roditelji, prijatelji i nastavnici imaju važnu ulogu u razvoju identiteta djeteta i mlade osobe. Brojni autori pronašli su snažnu povezanost između profesionalnog identiteta i utjecaja roditelja, nastavnika i privatnih instruktora jer su im bili su glavni uzor, izvor motivacije ili pomoć u odluci pri odabiru njihova zanimanja (Isbell, 2008; Jones i Parkes, 2009; Rickels i sur., 2010). Tako nastavnici, kao autoriteti, imaju moć kontrole razrednog ozračja u kojem učenici razvijaju socijalne vještine potrebne za život (Madsen i Madsen, 1983). U tome im uvelike može pomoći razumijevanje i postavljanje specifičnih situacija slušanja glazbe, pa će tako nastavnici lakše oblikovali glazbeno okruženje, a učenici će zauzvrat spontano razvijati svoje preferencije. U studiji koja je pratila učinak poticaja nastavnika na slušanje glasovirske glazbe u slobodno vrijeme učenika (Dorow 1977) utvrdilo se da su učenici s višom razinom poticaja ostvarili veći postotak vremena u kojem su slušali glasovirsku glazbu. Suprotno tome, oni učenici koji nisu imali dovoljnu razinu poticaja nastavnika ostvarili su veći postotak vremena u kojem su slušali rock glazbu. Ovo istraživanje sugerira da poticaj nastavnika može biti važan utjecajni čimbenik na odabir slušanja kvalitetne glazbe te da će, u suprotnom, učenici u slobodno vrijeme slušati popularni glazbeni izričaj, ali pod utjecajem nekih drugih čimbenika.

U studiji koja istražuje utjecaj **vršnjaka** na glazbene preferencije Radocy (1975) je ispitao moć pritiska vršnjaka pod kojim se odvija percepcija slušanja glazbe. Istraživanje je pokazalo snažnu podređenost pojedinca skupini vršnjaka u preferencijama popularne glazbe.

Alpert (1982) je otkrio povećanje preferiranja klasične glazbe kod učenika petih razreda i to u slučaju kada su dobili odobrenje nastavnika ili DJ-a. No smanjenje sklonosti prema klasičnoj glazbi uslijedilo je kada su sudionici imali pritisak od strane vršnjaka. Slično tome, utjecaj vršnjaka može imati važnu ulogu kod uključivanja i sudjelovanja u glazbenim programima škole kao što su zbor, orkestar ili band (Madsen, 2000).

Kod analize utjecaja **medija** na preferencije učenika Dobrota i Tomić Ferić (2006) ističu da mediji djeluju na oblike ponašanja, iskustvo, znanje i stavove učenika. S obzirom da je zastupljenost klasične glazbe u medijskim posredovanjima minimalna, ukus je mladih orijentiran isključivo prema trendovskoj glazbi popularnog stila koja, za razliku od klasične, puno brže dostiže maksimum svidanja i to uglavnom zbog privlačnih tekstova, aranžmana i melodija. Također, u odnosu na vrstu izvođačkog medija (radio, televizija, CD-i, Mp3, Internet...), audio-vizualni mediji koji plasiraju atraktivnost izvođača mogu snažno utjecati na percepciju glazbe. Tako rezultati istraživanja koje su proveli Ryan i Costa-Giomi (2004) pokazuju da su, za razliku od audio i video verzije, audio-vizualni podražaji uvelike utjecali na preferencije upravo zbog atraktivnosti izvođača. U sličnoj studiji Wapnick i sur. (1997) zaključili su da su ocjene muških vokalnih izvedbi bile znatno više kada su se promatrale audiovizualno za razliku od samo audio. Inače, za muškarce audio poticaj nije pokazao značajne razlike kod ocjena preferencija kvalitete izvedbe, dok je audio-video poticaj pokazao značajnu pristranost prema atraktivnijim izvođačicama.

Čimbenik **slučajnog uvjetovanja** glazbenih preferencija djeluje na način da osoba izmišlja vlastito značenje i svrhu određenog glazbenog poticaja kojem je izložena. Ova varijabla prilagođava i individualizira glazbu i zato postoje brojni primjeri slučajnog uvjetovanja. Na primjer, ovoj kategoriji pripada glazbeno iskustvo stečeno unutar crkve jer se može povezati sa snažnim osobnim iskustvom vjere u određenom momentu (Phelps, 2014). Madsen (2000) daje primjer u kojem govori da prijatelj ispitanika nije prošao audiciju za jednu glazbenu predstavu u osnovnoj školi i još je bio javno ponižen. Kod ispitanika je ta situacija uzrokovala snažnu negativnost prema pjevanju.

Brojne su **svakodnevne situacije** u kojima slušatelj sluša glazbu, na različitim mjestima, u prisustvu drugih ljudi ili sam. Tako na primjer Surkova (2012) smatra da bi slušatelj u vrlo uzbudljivoj situaciji trebao odabrati slušanje jednostavne glazbe, dok slušatelj u dosadnoj situaciji treba odabrati složeniju glazbu. Autorica argumentira svoju tvrdnju prikazom situacija kao što su vožnja automobilom ili kretanje u prometu kada ljudi smanjuju kognitivno/uzbuđujuću percepciju glazbe zbog dodatnog opterećenja koje nameću prometni uvjeti. Slično tome, Konecni i Sargent-Pollock (1976) te North i Hargreaves (1999) utvrdili

su da sudionici koji prakticiraju složene mentalne zadatke za vrijeme slušanja glazbe odabiru slušanje jednostavnih, a ne složenih skladbi.

Zaključno, u istraživanjima glazbenih preferencija učenika, Wapnick (1976) navodi da su varijable inteligencije, osobnosti, glazbene sposobnosti, spola i dobi važni aspekt u stvaranju glazbenih preferencija prema slušanoj glazbi u nastavi. Ističe problem već formiranih stavova o glazbi koje su učenici donijeli sa sobom na nastavu glazbe, što može ograničiti njihov glazbeni razvoj. Stoga je uloga nastavnika - glazbenog pedagoga iznimno važna da bi učenik mogao proširiti svoje dotada stečene vrijednosti i stavove. U smjeru kvalitetnog odnosa nastavnik – učenik Kyriacou (2001) ističe da razredno ozračje koje nastavnik uspostavi može snažno djelovati na učeničku motivaciju i stavove prema učenju, stoga su umijeća za kreiranje pozitivnog razrednog ozračja od velikog značaja. Poznavanje čimbenika koji utječu na formiranje stavova zasigurno može pridonijeti koncipiranju nastavnih programa koji su u skladu s ciljem glazbenog obrazovanja, a to je kultiviranje glazbenoga ukusa i proširivanje glazbenih preferencija učenika. Činjenica je da izgradnja slušateljskih stavova teče vrlo polagano jer se oslanja na cjelokupno glazbeno iskustvo slušatelja. Zato bi nastavnici osnovnih i srednjih škola trebali biti svjesni varijabli koje utječu na preferencije učenika prema određenim glazbenim izričajima (npr. klasična, popularna ili tradicijska, polagana ili brza, u duru ili molu, glasovirska ili orkestralna, vokalna ili instrumentalna...) jer bi upravo primjena znanstvenih otkrića o glazbenim preferencijama u obrazovanju uvelike pridonijela sigurnom razvoju stavova i vrijednosti učenika (Theo, 2005). Ipak, Wapnick se pita: „...ako su vrijednosti i stavovi učenika ključni u glazbenom obrazovanju, kako je onda nastavnik taj koji odlučuje koja će glazba najbolje utjecati učenika?“ (Wapnick, 1976, 15). Zaključuje da možda ipak nije toliko ključna glazba, nego učinkovita nastavna metoda. Dakle, bez obzira na to *što* se poučava, pitanje je *kako* se poučava. Na primjer, ako su usmeni poticaj nastavnika na slušanje određene vrste glazbe u slobodno vrijeme učenika ili ponovljeno slušanje znanstveno dokazani primjer učinkovitog poučavanja glazbe, tada je to važna metoda bez obzira na to *što* se poučava. No ipak, da bismo razumjeli *kako* utjecati na vrijednosti i stavove, ključno je razumijevanje samog učenika, njegovih reakcija na glazbu i situacija u kojima sve sluša glazbu. Zato Baltagi (2006) naglašava prednost onih nastavnika koji razumiju utjecajne čimbenike na glazbeni ukus slušatelja u odnosu na one nastavnike koji slušanje glazbe temelje samo na kognitivnoj analizi (Finnäs, 1989). Jer, konačno, nastavnici su ti koji bi trebali umijećem upravljanja fokusa pažnje prema različitim varijablama skladbe te regulacijom razrednog ozračja, afektivnih stanja i glazbenih iskustava učenika utvrditi njihove stavove kako bi im proširili glazbene preferencije prema vrijednoj i njima nepoznatoj glazbi.

3.2.2.4. Odgovor slušatelja na glazbu

Istraživanja u području estetike glazbe imala su spor napredak, a istraživalo se najviše u spoznajno-kognitivnom području koje je promatralo mentalne procese (na primjer učenje jezika, rasuđivanje, rješavanje problema i donošenje odluka). Istraživanja odgovora/reakcija slušatelja na glazbu zbog zahtjevnosti su došla kasnije zato što su usmjerena na sve četiri temeljne dimenzije čovjeka koje interdisciplinarna antropologija definira kao tjelesnu, emocionalnu, društvenu i duhovnu. Da bi čovjek bio jedinstveno biće, tijelo mu omogućuje komunikaciju. Emocije su unutarnji svijet koji osobu pokreće na djelovanje i koji utječe na percepciju stvarnosti te stvaranje sudova. Društvena dimenzija ljudske osobnosti veoma je važna da bi se čovjek mogao normalno razvijati kroz zrele i zdrave međuljudske odnose, dok je duhovna dimenzija najvažnija dimenzija osobnosti jer jedino razumom čovjek može spoznati istinu te imati osjećaj slobode i odgovornosti. U korak sa suvremenim interdisciplinarnim pristupom estetici glazbe, upravo su istraživanja u području reakcija slušatelja na glazbu usmjerena prema svim navedenim dimenzijama čovjekova postojanja. Kompleksnost ovoga područja može se najbolje prepoznati u rečenici Slobode i O'Neilla: „Glazba se uvijek sluša u društvenom kontekstu, u određenom vremenu i na određenom mjestu, sa ili bez drugih pojedinaca te istovremeno s drugim aktivnostima koje imaju vlastita značenja i izvore emocija“ (Sloboda i O'Neill, 2001, 415). Prema tome, reakcije slušatelja na glazbu ne ovise samo o procesima u mozgu i prijemu zvukova, već je to i vještina koja je u recipročnom odnosu sa svijetom.

Autori *Modela recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) definirali su tri skupine odgovora slušatelja na glazbu: *fiziološki*, *afektivni* i *kognitivni* koji su u interakciji s glazbom, slušateljem i kontekstom slušanja, a navedene odgovore/reakcije potvrđuju i istraživanja brojnih ostalih autora.

a) *Fiziološki odgovori* odnose se na razinu pobuđenosti slušatelja koja ovisi o karakteristikama umjetničkog djela kao, na primjer, složenost, glasnoća, tempo, novost, nesigurnost i konflikt. Berline (1974) smatra da postoji optimalna kombinacija takvih osobina koja kod ljudi stvara estetski doživljaj, dok ekstremne vrijednosti takvih karakteristika izazivaju visoku ili nisku pobuđenost. Druga je karakteristika fiziološke reakcije razina angažiranja tijekom slušanja, odnosno aktivna/pasivna kontrola slušanja, dok je najjednostavnija reakcija slušatelja pokret pojedinih dijelova tijela na glazbu bržeg tempa i izraženog ritma. U proučavanju fizioloških reakcija na slušanje glazbenih ulomaka različitog ugođaja, Krumhansl (1997, prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 85) je utvrdila da ulomci tužne emocionalne

obojenosti potiču značajne promjene u srčanom ritmu, krvnom tlaku, elektrodermalnoj reakciji i tjelesnoj temperaturi, a ulomci čija je dominantna emocija strah potiču promjene u amplitudi i frekvenciji pulsa, dok veseli ulomci utječu na promjene u obrascima respiracije. Istraživanja pokreta i glazbe pokazala su kako oni sudionici koji su se kretali uz glazbu, u odnosu na sudionike koji su odmarali, mogu intenzivnije doživjeti emocionalno iskustvo (Dibben, 2004). Nedavna istraživanja u području neuroznanosti pokazala su i biološku osnovu za fiziološki odgovor na zvuk tj. glazbu koji je sličan kod ljudi i životinja. Istraživale su se veze s njihovim osnovnim potrebama kao što su npr. prikupljanje hrane, aktivnosti u društvu i fiziološko uzbuđenje, čime se dokazala evolucijska namjena glazbe (Madden, 2014). Time se spoznajna funkcija glazbe (senzorna percepcija i glazbeni ukus) nadilazi jer se vrednovanje glazbe također može definirati integracijom spoznajne funkcije glazbe s vrednovanjem glazbe koje je potaknuto fiziološkim uzbuđenjem.

b) *Emocionalni odgovori* odnose se na emocionalni doživljaj slušane skladbe koji uvjetuje (ne)svidanje glazbenog djela i raspoloženje. Uzrokovan je tzv. *glazbenim emocijama* koje Elliott i Silverman (2015, 309) definiraju kao emocije koje su izazvane ili probuđene slušanjem glazbe, stvaranjem glazbe ili glazbeno-sociološkim događajem. Psihološke studije odnosa glazbe i emocija počele su se proučavati krajem 19. stoljeća i većina današnjih istraživanja potvrđuju činjenicu da glazba može izazvati emocije te da slušatelji percipiraju velik raspon emocija u glazbi (Elliott i Silverman, 2015, 308). Dobrota i Reić Ercegovac (2016, 79) navode istraživanja koja proučavaju odnos emocija i glazbe, pa tako neki istraživači proučavaju vrste emocija koje pobuđuje glazba (Gabrielsson, 2001; Krumhansl, 1997), drugi se bave pitanjima koliko često ljudi reagiraju na glazbu (Juslin i Laukka, 2004), dok se u trećoj skupini nalaze istraživanja koja pokušavaju dati odgovor na pitanje kako glazba potiče emocije – jesu li za to odgovorni faktori povezani s osobinama slušatelja, sa samom glazbom i sa situacijama slušanja ili s različitim psihološkim mehanizmima koji posreduju između glazbenih događanja i izazvanih emocija (Gabrielsson, 2001; Juslin i Västfjäll, 2008). Pri tome je, ističu autorice, potrebno napraviti distinkciju između emocija koje se izražavaju/prenose glazbom i emocija koje glazba potiče kod slušatelja. Postoji i nekoliko otežavajućih okolnosti, kao na primjer da informacije o emocijama u glazbi znanstvenici najčešće traže u pisanoj ili izgovorenoj formi, no problem je što riječi imaju različito značenje za različite ljude. Također, vrlo je zahtjevno mjerenje fizioloških reakcija i njihove korelacije s emocijama jer različite emocije mogu rezultirati različitim odgovorima, što ovisi o brojnim i raznolikim okolnostima, osobnosti, dobi, spolu, nacionalnosti te stilu glazbe. Leonard Meyer u svojoj knjizi *Emotion and Meaning in Music* (1956) opisuje emocionalne odgovore u glazbi koji uključuju dosljedne

procesu u mozgu temeljene na konceptu očekivanja, na primjer na predviđanju i slijedu nagradnih osjećaja nakon rješenja muzičke fraze. Smatra da slušatelj ima očekivanje o tome kako će se razvijati glazbeno djelo te da je posao skladatelja stvarati i opušitati tenziju kod slušatelja kako bi namjerno narušavao takva očekivanja. On ističe da takav čin narušavanja očekivanja uzrokuje emocionalne reakcije slušatelja, no Sloboda postavlja pitanje: „Ako su očekivanja ključna za emocionalne reakcije na glazbu, kako je moguće imati emocionalne reakcije na glazbu koju već poznajemo i kako je moguće da pojedinac može imati dvije različite reakcije na isto glazbeno djelo tijekom nekoliko slušanja?“ (Sloboda, 1999; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 80). Zato zaključuje da se emocionalni odgovor na isti komad glazbe može razlikovati svaki put kad se sluša, a što je glazba poznatija, točnija je i sposobnost razlikovanja.

U odnosu na glazbeno-izražajne sastavnice, velik broj istraživanja pokazao je da slušatelji najčešće reagiraju emocijom sreće i oduševljenja vezano uz glazbene ulomke u duru, višim tonalitetima, brzog tempa, staccato izvedbe i jednostavnih harmonija, dok emocijom tuge za one u molu, nižim tonalitetima, sporog tempa, legato izvedbe i složenijih harmonija (Bruner, 1990; Peretz, Gagnon i Bouchard, 1998). U istraživanjima odnosa emocija i fizioloških reakcija koje ih prate, mjerenja su vrlo zahtjevna jer različite emocije mogu rezultirati različitim afektivnim odgovorima, što ovisi o brojnim i raznolikim okolnostima, osobnosti, dobi, spolu, nacionalnosti te stilu glazbe. Mnogi autori ističu da je glazba medij pomoću kojega pojedinci reguliraju vlastito raspoloženje (Rentfrow i Gosling, 2003), mijenjaju ili izražavaju emocije, pomoću kojega se zabavljaju ili smanjuju stres. No, iako je evolucijska potreba čovjeka osjećanje emocija, za estetsko iskustvo ipak je potrebno kompleksno rasuđivanje temeljeno na vlastitoj glazbenoj sposobnosti i želji.

c) *Kognitivni odgovori* odnose se na pažnju, pamćenje, perceptivno kodiranje, očekivanje, diskriminaciju i evaluaciju. Očituju se kroz estetski odgovor koji je od temeljne važnosti za ljudsku kulturu još od prapovijesnih oblika magijskih silabičkih napjeva pa sve do današnjeg modernog društva. Kompleksnost estetskog odgovora je ta što percepcija glazbe uključuje paradigmu promjene od tradicionalne do klasične glazbe koja je estetski superiorna nad ostalim glazbenim stilovima. Unatoč tome, istraživanja pokušavaju dobiti čisti estetski odgovor, bez obzira na sociološki uvjetovane predrasude (npr. o umjetničkoj glazbi) i brojne okolnosti koje utječu na samog slušatelja glazbe. Meyer (1956; prema Madsen i sur., 1993) opisuje jedan od problema koji je prisutan u postizanju estetskog odgovora, a to je da slušatelj ne može precizno identificirati trenutak maksimalnog ispunjenja osjećajima te da se, umjesto toga, slušatelji moraju oslanjati na neodgovarajući verbalni izraz u pokušaju prenošenja njihova

iskustva nakon što je prošlo. Thompson (2014) također smatra da se estetski odgovor na glazbu još uvijek tradicionalno oslanja na jezik, no kod složenih emocija koje nastaju tijekom slušanja glazbe riječi ih ipak ne mogu objasniti. Naglašava i to da nova istraživačka tehnologija ipak može mjeriti fiziološke reakcije koje vode ka razumijevanju estetske reakcije izvan puke primjene opisnih pridjeva. Unatoč svojoj važnosti, kao i svojoj dugoj povijesti filozofskih i znanstvenih istraživanja (Brattico i Pearce, 2013), estetsko iskustvo jedan je od najslabije definiranih pojmova u psihologiji i neuroznanosti (Juslin i sur., 2010., Marković, 2012.). S obzirom na to da je estetski odgovor u načelu nova interdisciplinarna perspektiva glazbe, ovo područje i dalje je izazovan predmet istraživanja. Daljnjim razvojem istraživačkih instrumenata i tehnologije svakako će se doprinijeti širem i boljem shvaćanju estetskog, emocionalnog i psihološkog/kognitivnog odgovora na glazbu.

4. NASTAVA GLAZBE U HRVATSKIM OPĆEOBRAZOVNIM SREDNJIM ŠKOLAMA

4.1. Retrospektiva

Povijesni razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj pratio je razvoj školstva koji je tijekom stoljeća ovisio o utjecaju Crkve, pedagoškim nastojanjima ili društveno-političkoj situaciji. Franković i Kujundžić smatraju da se početak organiziranog školstva u Hrvatskoj u kojem je bilo predviđeno i glazbeno obrazovanje veže uz dalmatinskog kneza Trpimira i 9. stoljeće. Naime, u Trpimirovoj darovnici iz 852. godine vidljivo je da je knez Trpimir zajedno s jednim od najobrazovanijih ljudi onoga vremena Gottschalkom Saksonskim u okvirima benediktinskog samostana u Rižinicama utemeljio prvu školu s trivijalnim i kvadrivijalnim programom (Franković, 1958; Kujundžić, 1996; prema Munjiza, 2006, 45–46). U trivijalnim školama učila se gramatika, retorika i dijalektika, a u kvadrivijalnim aritmetika, astronomija, geometrija i glazba. U daljnjem je periodu pjevanje crkvenih pjesama bilo sastavnim dijelom crkvenih škola (župne, samostanske i katedralne) koje su u Hrvatskoj organizirali benediktinci, dominikanci, franjevci, isusovci i pavlini. Obrazovanju i odgoju ženske mladeži u to su doba uvelike doprinijele sestre milosrdnice, klarise i uršulinke. Sustavnije školstvo u Hrvatskoj organizirali su isusovci 1599. godine kada je stupio na snagu nastavni plan i program po kojemu su djelovale sve isusovačke škole u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj. Postojale su niže i više škole. Niže škole nosile su naziv *latinske* i bile su slične gimnazijama, dok su više škole nosile naziv *akademije* i na njima su se izučavale filozofija i teologija. Osim crkvenih škola, u Hrvatskoj su od 10. stoljeća djelovale i javne gradske škole nastale razvojem građanske klase (Klaić, 1925; prema Munjiza, 2006, 50) te državne škole čije je ozbiljnije uređivanje s jedinstvenim nastavnim planom i programom počelo za vrijeme vladavine carice Marije Terezije (1740.–1780.) donošenjem *Općeg školskog reda* 1774. godine i novog školskog reda *Ratio educationis* 1777. godine. Tijekom razvoja organiziranog hrvatskog školstva od 9. do 19. stoljeća u odgojnim načelima crkvenih i svjetovnih škola bilo je prisutno bavljenje umjetnošću koje je u području pjevanja često puta rezultiralo i sudjelovanjem učenika na javnim nastupima, priredbama i svečanostima. Godine 1849. izrađena je osnova za organizaciju austrijskih gimnazija i realka koja je bila propisana i za hrvatske gimnazije. Batinić (2003, 55) opisuje da je gimnazija tada trajala osam godina od kojih su četiri niža razreda činila malu ili nižu gimnaziju. Niža gimnazija osposobljavala je učenike za prijelaz u višu gimnaziju ili neku drugu srednju školu, a viša za upis na sveučilište. Nakon završetka osmogodišnje gimnazije polagao se ispit zrelosti. Realke

su u početku pružale širu izobrazbu u realnim predmetima te su trajale dvije do tri godine (male realke). Pjevanje je tada bilo sastavni dio općeg obrazovanja u gimnazijama i realkama, a nastavni predmet *Gesang* može se vidjeti u nastavnom programu realne gimnazije u Zagrebu iz 1854. godine (Rojko, 2012a, 14). Godine 1869. realke postaju četverogodišnje, odnosno sedmogodišnje škole (više realke) i time su se po svojem programu približile gimnaziji. Nakon reorganizacije realki 1894. godine, pretvaraju se u osmorazredne realne gimnazije nakon kojih je također moguć upis na sveučilište.

Uvođenjem prvoga hrvatskoga zakona o obveznom obrazovanju 1874. godine (*Zakon o pučkim školama i preparandijama u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji*) nastava glazbe pod nazivom *Pjevanje* ulazi u opće pučke škole, programe srednjih škola i tzv. *preparandije* u kojima su se obrazovali budući učitelji u pučkim školama (Gaćina Škalamera, 2014, 109). Iz tog perioda datiraju dvije pjesmarice za srednje škole: *Vijenac* (1890?) i *Crkvene pjesme* (1892). Osim pjevanja crkvenih i narodnih pjesama, u nastavi se također učilo i glazbeno opismenjavanje te povremeno elementi povijesti glazbe, glazbena estetika i glazbena teorija (Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012, 6). Kvaliteta nastave ovisila je o osposobljenosti učitelja koji je nerijetko poučavao i dva predmeta, dok je satnica bila od pola do jednog i vrlo rijetko dva sata tjedno. Početkom 20. stoljeća srednjoškolski je sustav obrazovanja u Hrvatskoj i Slavoniji bio strukturiran od raznolikih tipova i vrsta škola – od nižih i srednjih stručnih škola (među njima su bile i umjetničke, odnosno glazbene škole) te učiteljskih škola do općeobrazovnih srednjih škola – gimnazija. Gaćina Škalamera (2014, 87) ističe da je ovako ustrojen srednjoškolski sustav opstajao uz neznatne izmjene do polovine 20. stoljeća te da zakonska regulativa za srednje školstvo nije bila jedinstvena, već je rad pojedinih vrsta škola bio reguliran posebnim zakonskim propisima. Tako se do Drugoga svjetskoga rata srednjoškolska nastava glazbe nazivala *Pjevanje*, a ponegdje i *Muzika* ili *Glazba* te je bila prisutna s dva sata tjedno u prvim dvama razredima realne i klasične gimnazije, što odgovara današnjem petom i šestom razredu osnovne škole. Također, izvodila se i u građanskim školama (zanatsko-industrijskim, trgovinskim i poljoprivrednim) sa satnicom od jednog sata tjedno tijekom prvih dviju godina. Nastavni program je uz aktivnost pjevanja težio i glazbenom stručnom osposobljavanju, točnije, učenju solfeggia i teorije glazbe, što je nastavu odvodilo u formalizam. Napamet se učila teorija bez pripadnih slušnih predodžaba i pojmova, a pjesme su se pjevale po sluhu. Poseban značaj davao se i narodnoj pjesmi te korelaciji s drugim predmetima, no unatoč slabijim rezultatima u nastavi, Rojko ističe da je, prema izvještajima o radu srednjih škola, dosta bila razvijena zbarska aktivnost, a neki zborovi bili su i prvoklasni (Rakijaš, 1958; prema Rojko, 2012a, 15–16). Udžbenici koji su se u tom razdoblju koristili bili

su *Elementarna teorija muzike i pjevanja za niže razrede srednjih i njima sličnih škola* (Špoljar, 1927), *Elementarna teorija muzike i pjevanja za pripravnici tečaj Kraljevske muzičke akademije zagrebačke* (i za srednje škole) (Lučić, 1927) i *Elementarna teorija glazbe i pjevanja za srednje škole i početnički tečaj glazbenih škola* (Lučić, 1940).

Od 1944. do 1950. godine gotovo svake školske godine donosili su se novi nastavni programi nastave glazbe za gimnaziju koja je tada imala osam razreda, pri čemu su prva četiri bila analogna današnjim višim razredima osnovne škole (*niža gimnazija*). Nastava glazbe odvijala se pod nazivom *Pjevanje* ili *Pjevanje i povijest muzike*, a sadržaj je obuhvaćao pjevanje, solfeggio te kronološki prikaz povijesti glazbe u višim razredima gimnazije (*viša gimnazija*). Satnica je bila različito raspoređena na dva ili jedan sat tjedno tijekom ukupno šest ili sedam godina učenja, no školske godine 1947./48. došlo je do drastičnog smanjenja satnice u *višoj gimnaziji* kada se nastava glazbe učila u samo prva dva razreda gimnazije s dva sata tjedno. Opseg nastavnog programa tada je ostao isti, što je postavilo nerealna očekivanja u realizaciji sadržaja tadašnje nastave glazbe koja je proizlazila iz struke (npr. glazbeno opismenjavanje i rad na intonaciji). Udžbenici koji su se koristili u tom periodu bili su *Muzička početnica za prvi razred srednjih škola* (izradio Redakcioni odbor, 1947), *Muzička vježbenica za prvi razred gimnazije i peti razred sedmogodišnje škole* (Antonić, Senečić i Šir, 1947) te *Muzička vježbenica za drugi razred gimnazije i šesti razred sedmogodišnje škole* (Antonić, Senečić i Šir, 1947). U *Nastavnom planu i programu za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžne tečajeve* iz 1950. godine po prvi puta se dao značaj slušanju glazbe (Rojko, 2012a, 18), no opremljenost škole gramofonom ili radijom tada je još uvijek bila na neznatnoj razini. Donošenjem *Zakona o narodnim školama* 1951. godine postupno je uvedeno obvezatno osmogodišnje obrazovanje koje je u potpunosti zaživjelo tek nakon 1958. godine i to po modelu četiri razreda razredne nastave i četiri razreda predmetne nastave (Munjiza i Lukaš, 2006, 362) nakon kojega se srednjoškolsko obrazovanje moglo nastaviti u stručnim školama i gimnazijama (Batinić, 2003, 52). U tom procesu dokidanja osmogodišnje gimnazije, niži razredi gimnazije postali su viši razredi osnovnoškolskog obrazovanja, dok su viši razredi gimnazije postali četverogodišnja srednja škola. U školskoj godini 1954./55. donesen je i službeni plan i program nastave glazbe u gimnaziji kojoj je pripao jedan sat tjedno kroz sve četiri godine učenja, a nastavni sadržaj obrađivao se prema kronološkom pregledu povijesti glazbe koji je ostao sve do danas (Škojo, 2015a, 49). Udžbenici koji su se koristili u tom razdoblju bili su *Muzička umjetnost* za 1.–4. razred gimnazije (Završki, 1968) i *Glazbena umjetnost*, udžbenik za gimnazije (Završki, Njirić, Manasteriotti i Županović, 1972) koji je

doživio čak devet nepromijenjenih izdanja, te *Upoznavanje s glazbenim djelom*, uvodna skripta iz glazbene umjetnosti za 1. i 2. razred gimnazije (Čelar, 1972).

Nova osnova reforme srednjoškolske izobrazbe donesena je *Rezolucijom X. kongresa Saveza komunista Jugoslavije (SKJ) o odgoju i obrazovanju* 1974. godine, nakon čega je došlo do ukidanja gimnazija i osnivanja *Centra za odgoj i usmjereno obrazovanje* (COUO, CUO). Srednjoškolsko se obrazovanje tada organiziralo u pripremnom (zajedničke osnove nastavnog plana i programa) i završnom stupnju (usmjerenje), a u reformiranu srednju školu prvi je naraštaj krenuo u šk. god. 1975./76. Ipak, nakon brojnih kritika, *Zakonom o usmjerenom obrazovanju* iz 1982. godine napustila se koncepcija pripremnog i završnog stupnja te se utvrdilo usmjeravanje u struku od samog početka srednje izobrazbe (Batinić, 2003, 57). Prema *Okvirnom obrazovnom programu sadržaja struke u prvoj i drugoj godini usmjerenog obrazovanja* (1984, 1985, 1986) nastava glazbe se u većini struka (npr. ekonomska, trgovinska, upravno-pravna, poljoprivredna, veterinarska...) poučavala u okviru opće naobrazbe kroz prve dvije godine učenja i to pod nazivom *Likovna i glazbena kultura*. Umjetničko odgojno-obrazovno područje objedinilo je zajedničku satnicu likovne i glazbene kulture koja je iznosila ukupno 34 sata u prvome i isto toliko u drugome razredu, odnosno 68 sati za obje godine učenja. Tako je nastavnom predmetu Glazbena kultura dodijeljeno pola sata tjedno ili po jedan sat svaki drugi tjedan (Škojo, 2015a, 49–50) ili jedan sat tjedno tijekom jednog polugodišta, što je ovisilo o organizaciji nastave, odnosno raspodjeli zaduženja nastavnika. Čak i s dvostruko manjom satnicom nastava Glazbene kulture bila je i dalje u kontekstu *dijakronijskog modela*, odnosno kronološkog pregleda povijesti glazbe koji je pratio razvoj glazbene umjetnosti od njezinih prvih početaka do kraja 18. stoljeća za prvu godinu učenja te obilježja glazbe romantizma i suvremene glazbe 20. stoljeća za drugu godinu učenja. Otežavajuće okolnosti bile su nerealni omjer satnice i nastavnog sadržaja, jedna zaključna ocjena iz dvaju različitih umjetničkih područja te činjenica da je uglavnom isti nastavnik poučavao obje umjetnosti čija kompetentnost za oba područja često puta nije bila nivelirana. Unatoč tome, postoje primjeri kvalitetne prakse u kojoj nastavnici neglazbene struke za poučavanje Glazbene umjetnosti uz udžbenike *Stoljeća govore glazbom 1* (Čelar i Njirić, 1987) i *Stoljeća govore glazbom 2* (Kos, 1987) koriste raznovrsne metode rada te nastavna sredstva i pomagala kao što su panoi sa slikama umjetnika, fotografijama i crtežima, članci i kritike iz novina, radne bilježnice, el. gramofon, gramofonske ploče, kasetofon i kasete, kompleti dijapozitiva i dijafilmova te prilozi iz poezije i likovne umjetnosti (*Izveštaj o pregledu pedagoško-instruktivnog rada odgojno-obrazovnih zadataka u nastavi Glazbene kulture*, CUO »Vilim Galjer« Đurđevac, 1986).

Nešto drugačiji nastavni plan i program nastave glazbe s mogućom većom satnicom imalo je usmjereno obrazovanje u odgojno-obrazovnoj i kulturološkoj struci (*Okvirni obrazovni programi sadržaja struke u prvoj i drugoj godini usmjerenog obrazovanja*, 1984) te kulturno-umjetničkoj struci (*Okvirni obrazovni programi usmjerenog obrazovanja*, 1988). Tako u nastavnom planu odgojno-obrazovne struke odgajatelja djece predškolskog uzrasta i nastavnika razredne nastave, uz obavezno učenje *Umjetnosti (Likovne i glazbene kulture)* za prve dvije godine sa satnicom od jednog sata tjedno, bila je ponuđena i izborna nastava *Glazbeni odgoj sa sviranjem* s predviđena dodatna dva sata tjedno tijekom prve dvije godine i mogućnošću daljnjeg učenja kroz sve četiri godine srednjeg obrazovanja. Osnovna koncepcija nastavnog programa *Glazbenog odgoja* obuhvaćala je rad na glazbenoj pismenosti, odgoj sluha i ritma, oblikovanje glasa, glazbeno stvaralaštvo, upoznavanje većeg broja narodnih, dječjih i umjetničkih brojlica, pjesama i igara, sviranje na ritmičkom i melodijskim udaraljkama te poznavanje skladbi prikladnih za slušanje s djecom. Literatura za nastavu bila je *Teorija glazbe* (Prek, S. i Završki, J.), *Na usnama pjesma* (Manasteriotti, V.) i *Male skladbe velikih majstora* (Reich, T).

Kulturološka struka imala je dva područja rada: *Kultura s informativnom i izdavačko-knjižarskom djelatnošću* te *Glazbena i plesna umjetnost*. Oba područja imala su nastavni predmet *Likovna i glazbena kultura* s fondom od 34 sata za prve dvije godine učenja, s napomenom da se u prvome području rada moglo realizirati i proširenje fonda sati. To je značilo da bi se u prvoj godini učenja moglo obraditi i dio gradiva druge godine (do L. van Beethovena i romantizam), dok bi se u drugoj godini obrađivali jugoslavenski skladatelji. Velik značaj davao se slušnom upoznavanju što većeg broja glazbenih djela i to u omjeru dvije trećine vremena nastavnog sata (*Okvirni obrazovni programi sadržaja struke u prvoj i drugoj godini usmjerenog obrazovanja*, 1984, 16). Područje rada *Glazbene i plesne umjetnosti* bilo je namijenjeno učenicima koji su nakon osnovne glazbene, odnosno plesne škole, ili dvogodišnjeg pripremnog programa nastavili svoje obrazovanje u srednjoj glazbenoj ili plesnoj školi uz koju su upisali program kulturološke (ili odgojno-obrazovne) struke. Učenici glazbenih programa nisu imali obvezu pohađati nastavu Glazbene kulture, već su sadržaje predmeta savladavali u okviru predmeta struke u glazbenoj školi.

Okvirni obrazovni program usmjerenog obrazovanja (1988) donio je nastavni plan i program kulturno-umjetničke struke za područje rada *Kultura* po kojem se obrazovao profil suradnika u kulturno-znanstvenim ustanovama (arhivi, muzeji, galerije, biblioteke, znanstveno-istraživačke institucije...) te za područje rada *Kultura s informativnom i izdavačko-knjižarskom djelatnošću* po kojem se obrazovao profil suradnika u INDOK (informacijsko-dokumentacijsko

-komunikacijskoj) djelatnosti. *Likovna i glazbena kultura* i dalje su pripadale jednom nastavnom predmetu, a satnica kroz prve dvije godine učenja bila je udvostručena na 68 sati godišnje. No postojala je mogućnost razdvajanja u zasebne predmete: *Likovna kultura* po 34 sata u prvoj i drugoj godini učenja, odnosno *Glazbena kultura* također po 34 sata u prvoj i drugoj godini. Nastavni program je odgovarao programu proširenog fonda sati iz područja rada *Kultura s informativnom i izdavačko-knjižarskom djelatnošću*.

U obrazovnom profilu suradnika u kulturno-znanstvenim ustanovama nastavni plan četvrte godine imao je 32 sata Glazbene kulture, a program je obuhvaćao različite vremenske i stilske epohe te stvaralaštvo jugoslavenskih skladatelja. Sada su po prvi puta bez kronološkog pristupa u obradi povijesti glazbe učenici i nastavnici imali slobodu odabira sadržaja i izbora tematskih cjelina koje su prilagođavali trenutnim zbivanjima u glazbenom životu: programu radija, televizije, koncerata, scenskih glazbenih izvedbi, filmova ili manifestacija (*Okvirni obrazovni programi usmjerenog obrazovanja*, 1988, 38–39). U okviru ovog predmeta također su se obrađivali i sadržaji Glazbene kulture iz programa zajedničke osnove u trećoj godini, tako da je nastava glazbe u ovome profilu bila prisutna kroz gotovo sve četiri godine strukovnog obrazovanja. Nastavu glazbe mogao je izvoditi profesor povijesti glazbe ili diplomirani muzikolog.

Sličnu koncepciju imao je i profil suradnika u INDOK djelatnosti, s time da je ovaj program nakon prve dvije godine učenja Glazbene kulture bio pojačan mogućom izbornom nastavom Glazbene kulture u trećem razredu s 34 nastavna sata i redovnom nastavom u četvrtom razredu s 32 nastavna sata. U nastavi se koristilo prijašnje stečeno znanje o povijesnom razvoju glazbe te aktivno i analitičko slušanje za daljnje upoznavanje zanimljivih glazbenih ostvarenja i aktualnih zbivanja u glazbenom životu. Korištena literatura bila je *Stoljeća govore glazbom 1* (Čelar, A. i Njirić, N.), *Stoljeća govore glazbom 2* (Kos, K.), *Vječni Orfej* (Andreis, J.), *Stoljeća hrvatske glazbe* (Županović, L.) i *III opera* (Turkalj, N.). Nastavu je mogao izvoditi profesor glazbene kulture, profesor teoretskih muzičkih predmeta ili diplomirani muzikolog, pod uvjetom da je završio pedagošku skupinu predmeta. Opremljenost (specijalizirane) učionice zahtijevala je školsku ploču s muzičkim crtovljem, klavir (piano), kazetofon, gramofon, odgovarajuću fonoteku, video-rekorder i televizor u boji.

Odgojno-obrazovni zadatci nastave Glazbene kulture za treću i četvrtu godinu kulturno-umjetničke struke bili su razvijanje glazbenog senzibiliteta kod učenika; upoznavanje učenika s bitnim karakteristikama glazbeno-stilskih razdoblja; razvijanje kulture slušanja i aktivan odnos prema djelu; razvijanje kriterija za vrednovanje glazbenog djela i potrebe za aktivnim praćenjem glazbenog života; obogaćivanje glazbenog ukusa učenika; razvijanje poštovanja

prema kulturnoj tradiciji i odgajanje društveno aktivnih i svestrano obrazovanih kulturnih ličnosti. Programski sadržaji bili su stavljeni na izbor nastavniku, a temeljili su se na teorijskome pristupu, aktivnom slušanju, odlascima na glazbena događanja, posjetima glazbenim ustanovama i komunikaciji s glazbenim stručnjacima. Neke od nastavnih jedinica bile su: koncert (*tipovi, festivali, koncertni programi, odlazak na koncert*); koncertna dvorana (*historijat, osobine, dvorane u Hrvatskoj, posjet koncertnim dvoranama*); koncertni umjetnik (*uloga, društveni položaj, razgovor s poznatim umjetnikom*); koncertna agencija (*djelovanje, povijest, razgovor s predstavnikom*); muzičko školstvo (*povijest, tipovi muzičkih škola, razgovor s učenicima–vršnjacima*); muzikologija (*pojam, etnomuzikologija, pomoćne znanosti, posjet JAZU*); instrumenti simfonijskog orkestra (*raspodjela instrumenata, povijest, partitura, dirigent, slušanje primjera*); uređaji za reprodukciju glazbe (*fonograf, gramofon, magnetofon, kazetofon*); narodna umjetnost (*folklor jugoslavenskih, europskih i neeuropskih naroda*); glazba jugoslavenskih naroda i narodnosti (*umjetnička glazba suvremenih kompozitora*); klasici i avangarda 20. stoljeća (*impresionizam, neoklasicizam, ekspresionizam, jazz, glazba u filmu i televiziji, plesna, pop glazba i šansona, musical i rock-opera*); romantizam 19. stoljeća (*skladatelji i glazbene vrste*); klasika u muzici (W. A. Mozart, J. Haydn, C. W. Gluck); polifonija renesanse i baroka (*vokalna polifonija madrigala i moteta, instrumentalni oblici G. F. Händla, A. Vivaldija, F. Couperina*); uključivanje nastavnika i učenika u aktualne glazbene događaje, razvijanje odnosa prema bezvrijednom i kiču u glazbi te usporedba različitih stilskih komponenata i različitih izvedbi i aranžmana. Ovakav pristup poučavanju glazbe uočen je još 1965. godine kada je Cipra predlagao elastičnije nastavne planove koji bi na prvome mjestu imali slušanje glazbe i odlaske na koncerte. Kritizirao je rad po dijakronijskom modelu: *Čemu uvijek isto: povijest počinje Egiptom, ili Kaldejcima, ili špiljskim čovjekom i njegovim likovnim izrazom... Ovaj historicizam ubija i nastavnike i đake, umorni smo kada povijest dospije do naših dana* (Cipra, 1965, 123; prema Škojo, 2013, 304). Ovakva koncepcija nastavnog programa koju su nastavnici mogli samostalno osmisliti prema zadanom okviru, ali i prema interesima učenika te glazbenim aktualnostima, primjer je otvorenog modela nastave glazbe. Takav model ipak nije dugoročno zaživio u praksi. Slijedom brojnih promjena nakon raspada SFRJ, 1991. godine Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske usvojilo je prijedlog Zavoda za školstvo *Promjene sustava srednjeg obrazovanja* kojim su ponovno uvedene tri vrste srednjih škola: gimnazije, umjetničke i stručne srednje škole. Promjene su 1992. potvrđene *Zakonom o srednjem školstvu* (Batinić, 2003, 56), a nastava glazbe 1994. godine postaje samostalni nastavni predmet koji je pod nazivom *Glazbena umjetnost* prisutan sve do danas kao dio umjetničkog područja kurikulumu srednjoškolskog općeg obrazovanja učenika.

4.2. Obilježja nastave Glazbene umjetnosti

Prema službenom *Nastavnom programu za gimnazije* (1994, 1999, 2015), nastava Glazbene umjetnosti izvodi se tijekom svih četiriju razreda u općim, jezičnim i klasičnim gimnazijama sa satnicom od jedan sat tjedno. U prirodoslovno-matematičkim gimnazijama izvodi se tijekom prvih dvaju razreda sa satnicom od jedan sat tjedno, dok se u prirodoslovnim gimnazijama izvodi samo u četvrtom razredu i to sa satnicom od dva sata nastave tjedno. U općim gimnazijama moguća je izborna nastava Glazbene umjetnosti i to od drugog do četvrtog razreda gimnazije sa satnicom do dva sata nastave tjedno. Prisutnost *aktivnog muziciranja* u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama ostvariva je jedino kroz izvannastavne glazbene aktivnosti (zborsko pjevanje, razne vrste komornih ansambala, *band* sastavi popularne glazbe, folklorne i plesne skupine, sviranje različitih instrumenata...), raznovrsne samostalne ili interdisciplinarne projekte te u izornoj, odnosno dodatnoj ili fakultativnoj nastavi Glazbene umjetnosti čija se koncepcija temelji na proširivanju glazbenog znanja, aktivnom muziciranju (pjevanju, sviranju i plesu), kreativnom izražavanju te stvaralačkom radu. Ovu mogućnost nemaju sve škole jer ovisi o satnici, kompetencijama i ambicijama nastavnika Glazbene umjetnosti, afinitetima učenika te materijalnim uvjetima i politici škole. Nastavu Glazbene umjetnosti mogu izvoditi dipl. muzikolog, prof. glazbene kulture, prof. teorijskih glazbenih predmeta, prof. muzikologije, magistar muzikologije, magistar glazbene pedagogije i magistar muzike, pod uvjetom da su završili studij muzikologije, studij glazbene pedagogije ili studij glazbene kulture.

Cilj nastavnog predmeta Glazbena umjetnost sveobuhvatan je odgoj mladeži u kulturi, odgoj poznavatelja temeljnih značajki glazbe i po mogućnosti aktivnoga sudionika u glazbenom životu svoje životne sredine (*Nastavni program za gimnazije* 1994, 77). Rojko (2005, 300) ističe da je cilj nastave Glazbene umjetnosti pružiti učenicima što je moguće šire obrazovanje u okviru sveobuhvatnog humanističkog, društvenog, prirodoslovno-matematičkog, kulturnog i umjetničkog područja koje omogućuje gimnazijski program. Vidulin-Orbanić i Duraković (2012, 14) opisuju da je cilj nastave Glazbene umjetnosti razumijevanje glazbenih djela svjetske i nacionalne kulturne baštine koje je usmjereno prema poticanju i razvijanju zanimanja, navike i potrebe bavljenja glazbom, podizanju razine glazbene i opće kulture te poticanju estetskoga razvoja učenika. Dobrota (2012a, 10) ističe da je cilj nastave glazbe, a tako i Glazbene umjetnosti, estetsko odgajanje učenika, odnosno razvijanje sposobnosti opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepoga kako bi se razvijao glazbeni ukus učenika i kako bi se stvorili kritički slušatelji koji će u glazbi različitih stilova znati razlikovati kvalitetna

od nekvalitetnih glazbenih ostvarenja. Slično su definirale i Škojo (2015a, 51) te Šimunović i Svalina (2015, 46, 65) koje naglašavaju (prema Rojko, 1996, 52) da je cilj nastave Glazbene umjetnosti odgoj kompetentnoga i kritičnoga slušatelja i poznavatelja glazbe, odnosno razvijanje glazbenog ukusa i odgoj buduće glazbene publike.

Zadatci predmeta Glazbena umjetnost odnose se na nastavak osnovnoškolskog obrazovanja i to kroz upoznavanje izražajnih sredstava glazbe i njezinih sastavnica, slušnu i teorijsku nadopunu poznavanja izvođačkih sastava, upoznavanje glazbenih oblika i vrsta glazbenih djela, razlikovanje stilskih značajki različitih glazbenih razdoblja, upoznavanje umjetničkih glazbenih djela svjetske, hrvatske i suvremene literature i podataka o njihovim stvarateljima, razvijanje i stjecanje znanja i novih spoznaja o glazbenoj umjetnosti, osposobljavanje učenika da na temelju stečenog znanja mogu sami približno procijeniti umjetničku razinu djela koja slušaju te poticanje na praćenje glazbenoga (i cjelokupnoga umjetničkoga) života uže i šire životne sredine (*Nastavni program za gimnazije* 1994, 78). Rojko (2005, 300) navedene zadatke pojednostavljuje i klasificira te izdvaja one koje učenici trebaju ostvariti (tablica 1):

Tablica 1. Zadaci nastave glazbe u gimnaziji (Rojko, 2005, 300)

ZADATCI	REALIZACIJA ZADATAKA
Materijalni:	1. Upoznati i naučiti pojavne oblike glazbe (glazbeni oblici i glazbene vrste) 2. Upoznati, naučiti, zapamtiti određen (što veći) broj glazbenih djela 3. Upoznati, naučiti neke osnovne i važne podatke iz glazbene povijesti
Funkcionalni:	4. Steći glazbeni ukus

Iako Rojko izostavlja odgojne zadatke, Dobrota (2012a, 10) ističe da su oni ionako latentno prisutni u svim aktivnostima nastave glazbe zbog kontinuirane procjene glazbeno-estetskih vrijednosti i u materijalnim (*znanja, činjenice i generalizacije*) i u funkcionalnim (*razvoj senzornih, perceptivnih, izražajnih i kreativnih sposobnosti*) zadacima.

Od uvođenja *Nacionalnog okvirnog kurikulum*a za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011), velika se pozornost pridaje ostvarenju učeničkih postignuća, odnosno postizanju određenih obrazovnih *ishoda* koji su usmjereni na razvijanje učeničkih kompetencija, što obuhvaća kombinaciju znanja, umijeća, uvjerenja, motivacije i osobnih karakteristika potrebnih da pojedinac aktivno, stručno i efikasno djeluje u određenoj situaciji (Mijatović, 2000; Staničić, 2001; prema Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012, 19). Ovaj kurikulumski pristup teži prijelazu s tradicionalnog odgojno-

obrazovnog sustava usmjerenog na prenošenje činjeničnog znanja na razvoj kompetencija učenika i osnaživanje odgojne dimenzije u nastavnom procesu. To predstavlja zaokret u metodama, načinima i oblicima rada od kojih se preporuča problemsko učenje, učenje u parovima i skupinama, istraživačka, iskustvena i projektna nastava te upotreba multimedijskog i interdisciplinarnog pristupa.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) strukturiran je prema odgojno-obrazovnim razinama (predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolsko opće obvezno obrazovanje, srednjoškolsko obrazovanje) i odgojno obrazovnim ciklusima (1. ciklus: I.-IV. razred osnovne škole; 2. ciklus: V.-VI. razred osnovne škole; 3. ciklus: VII.-VIII. razred osnovne škole; 4. ciklus: I.-II. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola; I.-IV. razred gimnazije). Glazbena umjetnost nalazi se u 4. ciklusu, a učenička postignuća podijeljena su u sljedeće kategorije: (1) opažanje, doživljavanje i prihvaćanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva (percepcija i recepcija); (2) ovladavanje sastavnicama glazbene umjetnosti i stvaralaštva; (3) sudjelovanje u glazbenim aktivnostima te izražavanje glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom; (4) komunikacija, socijalizacija i suradnja glazbenim doživljajem i izrazom; (5) razumijevanje i vrjednovanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva. U tablici 2 prikazani su očekivani učenički ishodi koji se ostvaruju po završetku četverogodišnjeg srednjoškolskog općeg glazbenog obrazovanja iz svih pet odgojno-obrazovnih područja.

Tablica 2: Prikaz odgojno-obrazovnih područja nastave Glazbene umjetnosti i očekivanih učeničkih ishoda po završetku četverogodišnjeg srednjoškolskog općeg glazbenog obrazovanja (NOK, 2011, 245-246)

Odgojno-obrazovno područje	Ishodi
<i>Opažanje, doživljavanje i prihvaćanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva (percepcija i recepcija)</i>	Učenici će: opisati individualni doživljaj glazbenoga djela i uočiti razliku u doživljaju s obzirom na vrstu glazbe i stilska obilježja; prepoznati i imenovati sve sastavnice slušanoga glazbenoga djela; prepoznati i razlikovati obilježja glazbenoga djela s obzirom na stil, vrstu i oblik; izdvojiti estetski vrijednu i etički prihvatljivu glazbenu aktivnost i glazbeno djelo; raznovrsnim glazbenim aktivnostima razviti odgojne vrijednosti usmjerene na razvoj odgovorne, samostalne, sposobne i zadovoljne osobe; glazbenim aktivnostima vježbati koncentraciju, pamćenje (memoriju) i ustrajnost potrebnu za nastanak ili izvedbu glazbenoga djela.
<i>Ovladavanje sastavnicama</i>	Učenici će: prepoznati, imenovati i razlikovati glazbene sastavnice različitim glazbenim aktivnostima; usporediti i razlikovati specifičnosti građe glazbenih vrsta i oblika pojedinih stilskih razdoblja; istražiti pojedinu vrstu

<i>glazbene umjetnosti i stvaralaštva</i>	glazbe ili stil te ih usporediti s iskustvom vlastitoga kreativnoga izraza; istražiti različite skladateljske tehnike i pravce suvremene glazbe te ih primijeniti i povezati s osobnim kreativnim izrazom.
<i>Sudjelovanje u glazbenim aktivnostima te izražavanje glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom</i>	Učenici će: izraziti svoje osjećaje, doživljaje, stavove na sinkretni i cjelovit način raznovrsnim umjetničkim oblicima i postupcima; glazbenim aktivnostima vježbati motoriku i samokontrolu kao preduvjet uspješne izvedbe; izraziti svoje ideje, osjećaje i misli ritamskim ili melodijskim improvizacijama; pri proučavanju glazbenih djela, prepoznati i razlikovati različita sredstva i tehnike izražavanja te primijeniti stečena znanja i iskustva u stvaranju i izvedbi glazbenih djela.
<i>Komunikacija, socijalizacija i suradnja glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom</i>	Učenici će: individualno ili u skupini izvoditi jednostavne glazbene zadatke te osjetiti zadovoljstvo i izraziti radost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i stvaralaštvu; istražiti načine komunikacije i suradnje glazbenom umjetnošću i usporediti ih s drugim umjetničkim i znanstvenim područjima; vježbati organizacijske vještine i umijeća te načine predstavljanja glazbenog djela u javnosti; surađivati s drugima pogotovo s vršnjacima s posebnim potrebama i poteškoćama u razvoju te dijeliti odgovornost pri zajedničkom izvođenju i stvaranju; slušanjem i izvođenjem glazbenih djela različitih vrsta, stilova i tradicija jačati pripadnost hrvatskoj kulturi i razviti toleranciju prema drugim kulturama i tradicijama.
<i>Razumijevanje i vrjednovanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva</i>	Učenici će: uočiti i opisati značajke glazbenih djela i stilskih razdoblja unutar društveno-povijesnoga konteksta; izraziti dojmove i podijeliti umjetnički doživljaj i iskustvo s drugima te usavršiti sposobnost afirmativnoga izražavanja; analizirati sastavnice glazbenoga djela s obzirom na stil, vrstu i oblik te obrazložiti njihov značaj za estetsko vrjednovanje; jačati samokritičnost prema vlastitomu radu ili glazbenomu stvaralaštvu kao i sposobnost konstruktivne kritike u vrjednovanju tuđih umjetničkih ostvarenja; prepoznati umjetnički i estetski vrijedno glazbeno djelo te razlikovati vrsnu izvedbu od loše.

Ocjenjivanje učenika u nastavi Glazbene umjetnosti povezano je s brojem nastavnih sati tijekom nastavne godine (35 sati). Cilj je nastavnika pronaći načine pomoću kojih će efikasno i brzo doći do korisnih zapažanja o učeniku kako bi konačna ocjena bila poticajna i u skladu s normama sadašnjeg *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Elementi ocjenjivanja učenika u postupcima provjeravanja su *usvojenost programskih sadržaja, poznavanje glazbene literature te samostalni rad i aktivnost*. Odnose se na poznavanje i razumijevanje nastavnih sadržaja, usmeno izražavanje, praktičnu i kreativnu primjenu naučenog gradiva, razvijenost vještina, načine sudjelovanja u usvajanju nastavnih sadržaja te napredak u razvoju ostalih psihofizičkih

sposobnosti. Ocjene se bilježe u rubrike u imeniku ili u e-dnevniku i brojčanog su tipa, a provodi se i opisno praćenje koje nije obavezno za svakog učenika. U tablici 3 prikazani su elementi ocjenjivanja s odgovarajućim opisom, dok su u tablici 4 prikazana mjerila učeničkih postignuća po elementima za pojedinu ocjenu (što učenik mora znati, umjeti i kako mora sudjelovati u radu). Konačna ocjena, koja ne mora proizaći iz aritmetičke sredine, zaključuje se na zadnjem nastavnom satu, a najveću važnost ima ocjena iz teoretskog znanja. Pisani uradci čuvaju se do kraja školske godine i mogu se dati na uvid roditeljima.

Tablica 3: Elementi ocjenjivanja s odgovarajućim opisom (Krgović, 2014)

Naziv elementa ocjenjivanja	Opis
<i>Usvojenost programskih sadržaja</i>	Usvojenost činjenica, pojmova, definicija; ocjenjuje se usmenim ili pisanim načinom; jedan put u prvom i jedan ili dva puta u drugom polugodištu (ovisno o broju učenika u odjeljenju i njihovim radnim navikama).
<i>Poznavanje glazbene literature</i>	Analiza glazbenih primjera (opisivanje glazbenih sastavnica odgovarajućom terminologijom); sposobnost analize, evaluacije i primjene usvojenih znanja; ocjenjuje se usmenim i/ili pisanim načinom; jedan put u prvom i jedan ili dva puta u drugom polugodištu (ovisno o broju učenika u odjeljenju i njihovim radnim navikama).
<i>Samostalni rad i aktivnost</i>	Odnos učenika prema radu, radna disciplina, kvaliteta školskih i domaćih radova, posjete koncertima (Dnevnik slušanja), sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima, seminarski rad, mentalna mapa, istraživanje, uključenost u suradničko učenje i dr.; ocjenjuje se više puta tijekom školske godine po izboru nastavnika.

Tablica 4: Mjerila učeničkih postignuća po elementima za pojedinu ocjenu (Krgović, 2014)

Element ocjenjivanja	Ocjena	Mjerilo učeničkih postignuća
<i>Usvojenost programskih sadržaja</i>	Dovoljan	Činjenično znanje/pamćenje: učenik zna definirati pojmove, ali improvizira u izlaganju i radu; učenik reproducira gradivo i radi bez osobitog zalaganja.
	Dobar	Činjenično znanje/pamćenje s razumijevanjem: učenik poznaje gradivo i prikladno ga izlaže; učenik na postavljena pitanja daje točne odgovore, ali bez detaljnijeg objašnjenja.
	Vrlo dobar	Konceptualno znanje/razumijevanje i sposobnost analize:

		učenik u odgovorima daje objašnjenja, poznaje smisao rada te je u stanju davati objašnjenja za postupke rada i obrazlaže ih; učenik je u odgovorima u stanju pronalaziti slično u različitom i različito u sličnom; učenik daje pravilna i logička objašnjenja.
	Odličan	Proceduralno znanje/sposobnost analize uz primjenu i sintezu: učenik u potpunosti i s razumijevanjem odgovara na postavljena pitanja; učenik je sposoban rekonstruirati gradivo pri odgovaranju i u radnim postupcima; odlikuje se sposobnošću samostalnog izlaganja i raščlambe materijalnih činjenica kao i mogućnošću njihovog logičkog povezivanja i vrednovanja.
<i>Poznavanje glazbene literature</i>	Dovoljan	Činjenično znanje/pamćenje: učenik slušno prepoznaje, imenuje i razlikuje dvije sastavnice glazbenoga djela.
	Dobar	Činjenično znanje/pamćenje s razumijevanjem: učenik slušno prepoznaje, imenuje i razlikuje sastavnice glazbenoga djela.
	Vrlo dobar	Konceptualno znanje/razumijevanje i sposobnost analize: učenik slušno prepoznaje, imenuje i razlikuje sastavnice glazbenoga djela; učenik slušno razlikuje glazbene značajke pojedinih stilskih razdoblja i pripadajuće predstavnike; učenik slušno razlikuje specifičnosti građe glazbenih vrsta i oblika pojedinih stilskih razdoblja.
	Odličan	Proceduralno znanje/sposobnost analize uz primjenu i sintezu: učenik slušno prepoznaje, imenuje i razlikuje sastavnice glazbenoga djela; učenik slušno razlikuje glazbene značajke pojedinih stilskih razdoblja i pripadajuće predstavnike; učenik slušno razlikuje specifičnosti građe glazbenih vrsta i oblika pojedinih stilskih razdoblja; učenik slušno prepoznaje, razlikuje i imenuje načine uglazbljivanja teksta; učenik slušno prepoznaje i razlikuje vrste tonske građe.
<i>Samostalni rad i aktivnost</i>	Dovoljan	Učenik pokazuje minimalan interes i zalaganje na nastavi; učenik bi zadane zadatke morao puno savjesnije i odgovornije obavljati; učenik neopravdano izostaje s nastave.
	Dobar	Učenik korektno ispunjava obaveze, bez naročitog poleta, uz prosječno znanje i zalaganje.
	Vrlo dobar	Učenik redovito uči, savjesno, temeljito i odgovorno ispunjava svoje obaveze; učenik je aktivan i zainteresiran na nastavi, razumije i analizira nastavne sadržaje.
	Odličan	Učenik savjesno, temeljito i odgovorno ispunjava svoje obaveze te se sam javlja za usmenu provjeru znanja; učenik je svaki sat aktivno uključen u rad, prati nastavu, donosi materijale vezane uz nastavne sadržaje, prati glazbena zbivanja i donosi bilješke s koncerata.

Uvođenjem Državne mature u Hrvatskoj 2010. godine kao izborni predmet moguće je odabrati i Glazbenu umjetnost. Ispit se sastoji od dviju cjelina gdje se u prvoj ispituju opća teorijska znanja, dok se u drugoj cjelini ispituje sposobnost analize dvaju glazbenih primjera pojedinačno i usporedno. Područja ispitivanja, posebni ciljevi, potrebna literatura, popis glazbenih primjera, njihov zvučni zapis u mp3 formatu te struktura ispita i izgled zadataka detaljno se navode i opisuju u *Ispitnom katalogu za državnu maturu* koji je u dostupan svake nove školske godine u revidiranom izdanju na mrežnoj stranici Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje. Od školske godine 2016./17. Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu uvela je kao obavezan preduvjet za upis na studijske programe Teorija glazbe, Muzikologija (jednopedmetno i dvopedmetno) i Glazbena pedagogija (jednopedmetno i dvopedmetno) Državnu maturu iz predmeta Glazbena umjetnost. U usporedbi sa školskom godinom 2015./16., kada je u Hrvatskoj na Državnu maturu iz Glazbene umjetnosti pristupilo svega 16 učenika, u školskoj godini 2016./17. Državnu maturu iz Glazbene umjetnosti položilo je ukupno 94 učenika, s prosječnom ocjenom vrlo dobar. Vidljivo je da je ova strategija dovela do znatnog povećanja kandidata, čime se jamči održivost ovoga predmeta na Državnoj maturi.

4.2.1. Modeli poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti

4.2.1.1. Dijakronijski model

Od donošenja službenog plana i programa nastave glazbe u gimnaziji u školskoj godini 1954./55. pa sve do danas, nastava Glazbene umjetnosti izvodi se prema dijakronijskom modelu koji u kronološkom slijedu označava prikaz historijskog razvitka glazbene umjetnosti. Temeljem aktualnog nastavnog programa Glazbene umjetnosti koji je definiran 1994. godine (*Nastavni program za gimnazije* 1994, 1999, 2015, 77-89), programska je građa usmjerena na teorijsko i slušno upoznavanje sastavnica glazbenog djela, glazbenih oblika i vrsta umjetničke glazbe. Te se sastavnice obrađuju u kontekstu kronološki poredanih stilskih razdoblja od starog vijeka do 20. stoljeća. Poseban značaj pridaje se biografijama skladatelja, dok se predviđene skladbe za slušanje mogu upoznati informativno ili formalnom analizom u kojoj se određuju sastavnice glazbenog djela. Pregled stilskih razdoblja ne opisuje se samo u glazbenom, nego i u društveno-povijesnom kontekstu s brojnim korelacijama iz područja likovne umjetnosti, povijesti, geografije, književnosti, filozofije, arhitekture, matematike i fizike, a sve u cilju, kako ističu Vidulin-Orbanić i Duraković (2012, 10), dobivanja cjelovite slike razvoja glazbe u povijesti društva.

Nastavni program Glazbene umjetnosti za četverogodišnje gimnazije u početku se izvodio uz primjenu udžbenika *Stoljeća govore glazbom 1* (Čelar, A. i Njirić, N.) i *Stoljeća govore glazbom 2* (Kos, K.) izdavačke kuće Školska knjiga, dok posljednjih sedamnaest godina nastavu Glazbene umjetnosti prate dvije vrste udžbenika s tri zvučna CD-a za svaki razred:

- *Glazbeni susreti 1., 2., 3., i 4. vrste* (Perak Lovričević, N. i Ščedrov, Lj.) izdavačke kuće Profil Klett;
- *Glazbena umjetnost 1. i 2.* (Medenica, N.) i *Glazbena umjetnost 3., i 4.* (Medenica, N. i Palić Jelavić, R.) izdavačke kuće Školska knjiga.

Iako obje vrste udžbenika imaju sličan raspored muzikoloških sadržaja, slijedi prikaz koncepcije *dijakronijskog modela* prema Izvedbenom nastavnom programu Glazbene umjetnosti za prvi, drugi, treći i četvrti razred četverogodišnje gimnazije izdavačke kuće Profil Klett (dostupno na: <https://www.profil-klett.hr/metodicki-kutak>) (tablica 5-8) :

Tablica 5: Izvedbeni nastavi program Glazbene umjetnosti za prvi razred gimnazije

Nastavna cjelina	Nastavne jedinice
<i>Sastavnice glazbenog djela</i>	Zvuk, šum i ton; Izvođači glazbenog djela: glasovi i glazbala; Izvođački sastavi; Tempo, metar i ritam; Melodija i harmonija; Glazbeni slog; Glazbeni oblik; Tonska građa, ljestvice
<i>Razvoj glazbe kroz stilska razdoblja</i>	Pregled razvoja glazbe
<i>Glazba u starom vijeku</i>	Glazba starih Grka
<i>Jednoglasna glazba u srednjem vijeku</i>	Crkvena glazba-gregorijanski koral; Glagoljaško pjevanje; Svjetovna jednoglasna glazba
<i>Srednjovjekovna višeglasna glazba</i>	Rano polifono višeglasje; Srednjovjekovni višeglasni oblici; Srednjovjekovna instrumentalna glazba
<i>Renesansa – uvođenje stila</i>	Uvod u renesansu; Značajke renesansne glazbe
<i>Crkvena glazba renesanse</i>	Misa; Motet
<i>Svjetovna glazba renesanse</i>	Višeglasne popijevke (frottola, villanella); Madrigal; Instrumentalna glazba

Tablica 6: Izvedbeni nastavi program Glazbene umjetnosti za drugi razred gimnazije

Nastavna cjelina	Nastavne jedinice
<i>Barok-uvodjenje stila</i>	Uvod u barok; Značajke barokne glazbe
<i>Instrumentalne vrste baroka</i>	<i>Concerto grosso</i> ; Solistički koncert; Barokna suita; Barokna sonata
<i>Vokalno-instrumentalne vrste baroka</i>	Opera, Kantata i oratorij; Pasija; Barokni motet
<i>Pretklasicizam i klasicizam</i>	Uvod u pretklasicizam i klasicizam (galantni i osjećajni stil); Stilske glazbene značajke; Couperinov rondo i Scarlattijeva sonata; Pretklasicistička simfonija
<i>Klasični instrumentalni ciklusi bečke klasike</i>	Klasični instrumentalni ciklusi (Sonata, simfonija, koncert, gudački kvartet); Simfonija-sonatni oblik; Sonata-klasični rondo s epizodama; Klasični rondo s dvije i tri teme; Komorna glazba klasicizma-tema s varijacijama; Komorna glazba klasicizma-složeni trodijelni oblik; Koncert
<i>Vokalno-instrumentalne vrste klasicizma</i>	Gluckova operna reforma (Opera seria); Opera buffa; Mozartove opere; Oratorij i misa

Tablica 7: Izvedbeni nastavi program Glazbene umjetnosti za treći razred gimnazije

Nastavna cjelina	Nastavne jedinice
<i>Na razmeđu klasicizma i romantizma</i>	Ludwig van Beethoven-posljednji bečki klasičar i prvi romantičar
<i>Romantizam-uvođenje stila</i>	Uvod u romantizam; Značajke glazbenog romantizma
<i>Romantizam</i>	Nacionalni stil; Nacionalni stil-hrvatska glazba u 19. st.; Programna glazba-M. P. Musorgski: Slike s izložbe; Programna glazba-obilježja
<i>Glazbene vrste romantizma</i>	Solo pjesma; Glasovirska minijatura-F. Chopin i R. Schumann; Simfonijska pjesma-B. Smetana: Vltava; Simfonijska pjesma-R. Strauss: Vragolije Tilla Eulenspiegela; Romantička simfonija; Romantička suita; Koncert u 19. st.
<i>Vokalno-instrumentalne vrste romantizma</i>	Ranoromantička talijanska opera; Nacionalna opera; Hrvatska opera u 19. stoljeću; Opere G. Verdija; Wagnerova operna reforma; Operni realizam i verizam
<i>Impresionizam</i>	Impresionizam-značajke glazbenog stila

Tablica 8: Izvedbeni nastavi program Glazbene umjetnosti za četvrti razred gimnazije

Nastavna cjelina	Nastavne jedinice
<i>Glazbena umjetnost prve polovice 20. stoljeća</i>	Uvod u glazbu 20. stoljeća; Značajke glazbenog izraza
<i>Glazbeni ekspresionizam</i>	Glazbeni ekspresionizam-slobodni atonalitet; Organizirani atonalitet (dvanaesttonska tehnika skladanja); Druga bečka škola; Opera u 1. polovini 20. stoljeća (A. Berg: Wozzeck)
<i>Neoromantizam i nacionalni stilovi 20. stoljeća</i>	Nacionalni stil u 20. st.-Ruska nacionalna škola; Nacionalni stil u 20. st.-balet u 20.st.; Folklor u suvremenom glazbenom ruhu (Béla Bartók); Hrvatski skladatelji u prvoj polovini 20. stoljeća J. Š. Slavenski i J. Gotovac, D. Pejačević i B. Bersa
<i>Neoklasicizam</i>	Simfonija; Koncert i sonata
<i>Neobarok</i>	Fuga i passacaglia; Kantata
<i>Glazbena umjetnost druge polovice 20. stoljeća</i>	Serijalna tehnika skladanja i aleatorika ili nedeterminacija; Oslobođanje zvuka; Konkretna i elektronička glazba
<i>Jazz glazba</i>	Značajke jazz; Stilovi jazz; Musical
<i>Zabavna glazba u drugoj polovici 20. stoljeća</i>	Značajke rock-glazbe; Stilovi rock-glazbe: rock šezdesetih, sedamdesetih, osamdesetih i devedesetih; World music

Iz prikazanih izvedbenih nastavnih programa Glazbene umjetnosti može se zaključiti da sveukupno četverogodišnje učenje glazbe pripada zatvorenom tipu predmetnog kurikulumu koji je svojstven tradicionalnom obrazovanju (Previšić, 2007). Zbog propisanog tijeka nastave s detaljno razrađenim programskim sadržajima i udžbenicima koji prate nastavni program, ne pruža se mogućnost otvorenijeg i suvremenijeg pristupa poučavanju glazbe. Dijakronijski model stoga, prema Rojku (2001, 6), može imati negativne motivacijske učinke na učenike. Razlog tome je historijski pristup obradi sadržaja, ali i opsežnost teorijskih podataka o nastavnim temama zbog čega se ne stiže aktivno slušati i kvalitetno analizirati predviđene skladbe. Također, nije predviđena obrada suvremenijih tema koje su u skladu s interesima učenika, analitički pristup utjecajnih faktora na glazbene preferencije slušatelja te razvoj pozitivnog ili negativnog kritičkog mišljenja prema glazbi u nastavi, odnosno u slobodnom vremenu učenika. U četverogodišnjem nastavnom programu pojedine glazbene vrste i oblici obrađuju se i po nekoliko puta (opera, kantata, simfonija, koncert, suita, sonata...) ovisno o glazbenom stilskom razdoblju, što posljedično daje istovrsnost i predvidivost koncepcije nastavnog predmeta. Nadalje, zbog heterogenog sastava učenika gimnazije upitna je i funkcionalnost brojnih notnih zapisa u udžbenicima Glazbene umjetnosti jer nemaju svi glazbeno obrazovanje za praćenje nota s razumijevanjem. K tome, u praksi se dugi niz godina daje velik značaj biografijama skladatelja koje učenici često obrađuju sami, nakon čega se glazba sluša informativno. Činjenicom da je teorijsko-muzikološka interpretacija nastavnog sadržaja još uvijek u prvome planu te ispred samoga učenika, pa čak i glazbe, uskraćuje se mogućnost otvorenog modela poučavanja te sudjelovanja učenika u sukonstrukciji kurikulumu, čemu teži suvremena pedagogija.

Analiza udžbenika *Glazbeni susreti 1., 2., 3. i 4. vrste* koji prate nastavni program *dijakronijskog modela* pokazuje da knjige sadrže više slojeva teksta: obvezne podatke koji pripadaju gradivu (karakteristike glazbenih stilova, glazbeni oblici i vrste), neobvezne tekstove koji služe poticanju interesa i radoznalosti učenika (životopisi skladatelja, usporedbe s istodobnim događajima i stilovima u drugim umjetnostima, povezivanje sa suvremenim životom i sl.) te poglavlja koja nisu obuhvaćena obveznim programom, a nastavnik ih može povezivati s obveznim gradivom (npr. tradicijska glazba, jazz i rock). Može se zaključiti da je sadržaj u udžbenicima prilično detaljno razrađen, a upotpunjuju ga i brojne slike, ilustracije, notni primjeri te zadatci za slušanje glazbe i ponavljanje gradiva. Takav udžbenik, u odnosu na satnicu od jednog sata tjedno i cilj samoga predmeta, osim što sveobuhvatno obrazuje, također učenika usmjerava prema učenju povijesti glazbe. To potvrđuje i Ščedrov koja ističe da se ovi udžbenici zbog širine obrađenog glazbenog gradiva, mogu koristiti i u srednjoj glazbenoj školi

za nastavu Povijesti glazbe (Ščedrov, 2000, 16). Nastavnik Glazbene umjetnosti stoga treba biti vrlo razborit u odabiru ponuđenog nastavnog sadržaja koji se nalazi u udžbenicima kako se ne bi otišlo u veliku sadržajnu širinu jer ne postoje priručnici za nastavnike osim priručnika *Glazbeni susreti 2.* za drugi razred gimnazije (Krgović, 2008) i nedavno objavljenog e-nastavnog priručnika uz udžbenik *Glazbeni susreti 3. vrste* (Krgović, 2016) koji je dostupan na mrežnoj stranici <https://www.profil-klett.hr/metodicki-kutak>. Autorica obaju priručnika detaljno je razradila svaku nastavnu jedinicu prema didaktičko-metodičkim kriterijima, zorno prikazujući artikulaciju svakog sata koji se temelji na slušanju i analizi umjetničkih glazbenih djela. Navedeni priručnici značajno su doprinijeli nastavi Glazbene umjetnosti u Hrvatskoj, a nastavnicima su dane konkretne upute za kvalitetno poučavanje nastave glazbe prema dijakronijskom modelu.

Izbor i tijek obrade sadržaja dvogodišnjeg nastavnog programa Glazbene umjetnosti za prirodoslovnu i prirodoslovno-matematičku gimnaziju ostaje nepromijenjen, s jedinom razlikom što je u dvogodišnjem programu cjelokupno povijesno gradivo sažeto na dvostruko manje nastavno vrijeme, tj. sadržaj prvog i drugog razreda postaje sadržaj prvoga, a sadržaj trećeg i četvrtog sada je sadržaj drugog razreda. Nastavni program prati udžbenik *Glazbeni kontakti 1. i 2.* (Perak Lovričević, N. i Ščedrov, Lj.) izdavačke kuće Profil Klett s četiri nosača zvuka za svaki razred. Isti udžbenici koriste se i u nastavi Glazbene umjetnosti kod pojedinih strukovnih usmjerenja, kao na primjer u srednjoj školi primijenjenih umjetnosti i dizajna tijekom dvogodišnjeg programa Glazbene umjetnosti (grafički dizajner, tekstilni dizajner, kiparski dizajner i slikarski dizajner) ili tehničkoj gimnaziji u trećem i četvrtom razredu sa satnicom od jednog sata tjedno.

Zaključno, iako nastava Glazbene umjetnosti omogućuje sveobuhvatno glazbeno i kulturno obrazovanje, Kos (2010, 97) sugerira da glazbena struka ipak treba podići svijest o potrebi za novim pristupima u poučavanju glazbe s ciljem razvitka novih standarda koji odražavaju potrebe današnjih učenika. Unatoč relativno malobrojnoj suvremenoj glazbeno-pedagoškoj literaturi i istraživanjima o nastavi Glazbene umjetnosti u Hrvatskoj, u tablici 9 prikazani su problemi koje glazbeni pedagozi uviđaju u radu prema dijakronijskom modelu s aspekta učenika i nastavnika, a koji se odnose na pojedina problemska područja. Navedeni nedostaci trebali bi biti osnova za usmjeravanje prema novim kreativnijim mogućnostima poučavanja, osmišljavanju zanimljivijeg i fleksibilnijeg modela koji će u prvom redu motivirati učenike na veću angažiranost i sklonost predmetu, ali i nastavnike da svaki sat realiziraju bolje i inventivnije.

Tablica 9: Stavovi glazbenih pedagoga o problemima u nastavi Glazbene umjetnosti u Hrvatskoj (Dobrota, 2016b; Rojko, 2012b; Šimunović i Svalina 2015; Škojo, 2013, 2015b, 2016; Škojo i Matković, 2016; Vidulin, 2013)

Problemsko područje	S aspekta učenika	S aspekta nastavnika
<i>Nastava Glazbene umjetnosti</i>	tradicionalna, opterećujuća, zatvorena, nefleksibilna i suhoparna; zbog gradiva koje nije u suglasju s glazbenim preferencijama učenika javlja se odbojan stav prema nastavi i nastavnicima; mali postotak učenika preferira glazbu koja se sluša na nastavi; ne uvažavaju se interesi učenika; ista „verbalizirana“ shema koja se ponavlja tijekom svih četiriju (dviju) godina školovanja, najčešće bez kreativnosti, angažiranosti i uložena dodatnog truda nastavnika	nastava se odvija na tradicionalnim didaktičkim temeljima; realizira se rutinski, prema rasporedu tema utvrđenih u udžbeniku; problemi pri ocjenjivanju učenika, predviđena tri elementa za vrednovanje tijekom 35 nastavnih sati godišnje; kvalitetna nastava glazbe ne može se sažeti u 45 minuta
<i>Nastavni sadržaj</i>	nezanimljiv; nije kreativan; nema raznolikih i suvremenih sadržaja; mali postotak učenika izvan nastave sluša glazbu s CD-a koji su dobili uz udžbenik; udžbenici su nepotrebni; nema mogućnosti za upoznavanje glazbe koju učenici slušaju u slobodno vrijeme	previše je opsežan i nedostaje vremena za kvalitetnu realizaciju; rad po <i>dijakronijskom modelu</i> suhoparan je, monoton i demotivirajući; započinje s najmanje atraktivnom glazbom srednjeg vijeka i renesanse; raspored nastavnoga sadržaja prema kronološkom redoslijedu ne djeluje motivirajuće na učenike
<i>Metode i strategije poučavanja</i>	frontalni oblik; izravno poučavanje; usmeno izlaganje; samostalno obrađivanje lekcija i rješavanje zadataka iz udžbenika; prepisivanje s ploče ili iz udžbenika; nedovoljno suvremenog pristupa, uporabe projektnog učenja i igara u nastavi; verbalizam na štetu glazbenog doživljaja; premalo socijalnih oblika poučavanja i individualizacije	frontalni oblik; metoda usmenog izlaganja; ista shema predavanja tijekom svih četiriju (dviju) godina gimnazijskoga školovanja; nedostatak efikasnih metoda za uspostavljanje discipline
<i>Učenici</i>	nezainteresiranost i nemotiviranost za nastavne sadržaje i aktivnosti; pasivno slušanje glazbe na satu; slaba	nesuglasje između programskih sadržaja i preferencija učenika; učenici nemaju razvijene sposobnosti za aktivno slušanje

	posjećenost kazališta i koncerata umjetničke glazbe	glazbe; izrazito malen interes za klasičnu glazbu
<i>Nastavnici</i>	diktiranje nastavnika i prepričavanje sadržaja iz udžbenika; kažnjavanje ispitivanjem; nastavnika; nastavnici ne prihvaćaju didaktički pluralizam u smislu kombiniranja nastavnih aktivnosti, strategija i oblika rada	nedostatak motivacije i entuzijazma zbog istovrsnog načina rada i preopterećenja uslijed rada na više škola; manjkavo metodičko-pedagoško-psihološko obrazovanje
<i>Uvjeti održavanja nastave</i>	nedovoljno suvremene nastavne tehnologije; nastavnici ne upotrebljavaju računalne programe niti kao medij kojim se omogućava aktivno stjecanje znanja, niti u svrhu oplemenjivanja pojedine nastavne etape, za ponavljanje ili provjeravanje znanja	neodgovarajuća oprema i prostori za održavanje nastave; nedostatak nastavnih pomagala; nedostatak uporabe IKT tehnologije; problemi u održavanju discipline; nepoticajna okolina u kojoj se nastavni predmet nedovoljno cijeni od strane radnih kolega i učenika

4.2.1.2. Sinkronijski model

Nasuprot *dijakronijskom modelu*, u nastavi Glazbene umjetnosti obrada sadržaja moguća je i prema *sinkronijskom modelu* čiji je utemeljitelj Pavel Rojko. Model je osmišljen 2001. godine nakon čega je autor objavio knjigu *Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe* (Rojko, 2005) u kojoj detaljno opisuje sinkronijski pristup poučavanju nastave glazbe. Knjiga je oblikovana kao priručnik za nastavnike glazbe u osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama te za potrebe nastave Povijesti glazbe u srednjoj glazbenoj školi. Sastavni je dio obvezne literature u poučavanju pedagoško-metodičkih predmeta na odsjecima za glazbenu pedagogiju u Hrvatskoj, no nakon studija glazbe vrlo mali broj nastavnika odlučuje se na ovakav način obrade glazbenih sadržaja. Razlog tome je što ne postoji službeni prijedlog četverogodišnjeg nastavnog programa *sinkronijskog modela*, već bi svaki nastavnik trebao osmisliti vlastiti nastavni program prema zadanom okviru. Škojo (2013, 305) ističe da pripremanje za nastavu prema sinkronijskom modelu jest angažiranije, temeljitije i zahtijeva dodatni trud, ali sukladno uloženom trudu, realizacija nastave je kreativnija, inventivnija i bolja. Ovakav pristup nastavi temelji se na fleksibilnoj metodologiji izrade i odabira sadržaja. Svaka nastavna jedinica ostvaruje se u trenutku kada se steknu svi uvjeti da poučavanje ostvari

najbolje rezultate, a tijekom realizacije nastavnog programa moguće su korekcije (Previšić 2007; prema Škojo, 2016).

Sinkronijski model u nastavi glazbe temelji se na principu višekratnog slušanja i formalne glazbene analize glazbenih oblika i vrsta obrađivanih kroz istovremenu usporednost glazbenih izričaja različitih stilskih razdoblja. Učenici tijekom jednog ili više sati tematske obrade trebaju upoznati i upamtiti određeni broj reprezentativnih umjetničkih glazbenih djela uz osnovne teorijsko-muzikološke značajke, čime se u prvi plan stavlja glazba, a ne kronološki slijed obrade povijesti glazbe s opsežnim biografijama skladatelja. Ovakvim modelom, osim što se postiže zanimljivost i raznolikost nastave, izbjegava se povijesno-teorijski pristup učenju glazbe te se mogu stvoriti preduvjeti za ostvarivanje zadataka glazbene nastave i kultiviranje glazbenog ukusa mladih (Škojo, 2010).

Istraživanje *sinkronijskog modela* u nastavi i njegovu usporedbu s tradicionalnim *dijakronijskim modelom* provela je Tihana Škojo tijekom dvije školske godine (2002./2003. i 2003./2004.) u III. gimnaziji u Osijeku. U istraživanju su sudjelovala dva prva razreda koja su praćena do kraja druge godine kad završava nastavnim programom predviđena Glazbena umjetnost u matematičkoj gimnaziji. Pri inicijalnom ispitivanju obje su grupe brojile po 30 ispitanika, dok se do završetka ispitivanja broj smanjio na 28 ispitanika u eksperimentalnoj i na 27 ispitanika u kontrolnoj grupi. Nastavni sadržaj sinkronijskog modela bio je u cijelosti zasnovan na slušanju glazbe. Aktivnim slušanjem i analizom najznačajnijih djela iz literature učenici su stjecali glazbena znanja i razvijali sposobnosti uočavanja. Uz aktivno slušanje, najvažniju ulogu imalo je višekratno slušanje kojim su učenici pamtili glazbena djela i stečena znanja nadograđivali u daljnjem nastavnom procesu (Škojo, 2010, 44). U uvodnom dijelu programa učenici su se upoznali s glazbenim pojavama i stvarali osnovna slušna i teorijska znanja na osnovu kojih su u daljnjem dijelu programa izgrađivali glazbene oblikovne strukture. Sinkronijsko načelo prilikom usvajanja svake nove glazbene pojavnosti primjenjivalo se tako da se je ista glazbena pojava upoznavała na što više različitih glazbenih primjera. U drugom dijelu programa učenici su upoznawali pojavne oblike glazbe, odnosno samu *glazbu* putem obrade glazbenih vrsta koje se prema preporuci autora modela mogu obrađivati proizvoljnim redoslijedom u skladu s dobi i afinitetima učenika. Upoznavanje skladatelja odvijalo se tako da su učenici tijekom slušnog upoznavanja i analize glazbenih oblikovnih struktura upoznawali najznačajnija i najvrjednija djela pojedinih skladatelja. U završnom dijelu programa učenici su dobili kronološki pregled povijesti glazbe klasificiranjem glazbenih djela koja su upoznali i izvođenjem konačnih zaključaka na temelju slušnog i teorijskog sadržaja. Samostalnim aktivnostima učenici su ponavljali upoznate glazbene primjere, dok su temeljem stečenih

glazbenih znanja i iskustva sređivali kronološki pregled povijesti glazbe. Nastava glazbe temeljila se na radu bez udžbenika.

Slijedi prikaz nastavnog programa prema koncepciji *sinkronijskog modela* (Rojko, 2005, 309-310) koji je Škojo (2010) eksperimentalno provela u nastavi Glazbene umjetnosti tijekom školske godine 2002./2003. i 2003./2004 (tablica 10).

Tablica 10: Izvedbeni dvogodišnji nastavni program Glazbene umjetnosti za matematičku gimnaziju prema sinkronijskom modelu (Škojo, 2010);

Cjelina	Nastavne teme
<i>Usvajanje glazbene terminologije</i>	melodija, ritam, harmonija, homofonija, polifonija, mjera, tempo, dinamika, boja zvuka, motiv, fraza, motiv, složena trodijelna pjesma, tema s varijacijama, rondo, sonatni oblik, fuga, passacaglia
<i>Upoznavanje pojavnih oblika glazbe</i>	sonata, koncert, gudački kvartet, komorne glazbene vrste, simfonijski orkestar, simfonija, simfonijska pjesma, klavirska minijatura, solo pjesma, suita, fuga, misa, oratorij, kantata, passacaglia, opera, opereta, musical, jazz i skladatelji (W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Chopin, C. Debussy...)
<i>Pregled povijesti glazbe</i>	kronološko sređivanje (u)poznatih glazbenih sadržaja u vidu razgovora i slušanja glazbe

Rezultati eksperimentalnog, preliminarnog istraživanja *sinkronijskog modela* u nastavi (Škojo, 2010), iako na malom uzorku učenika (N=30), pokazali su da su učenici koji su pohađali nastavu prema *sinkronijskom modelu* ostvarili značajno bolji uspjeh u slušnom prepoznavanju skladbi i određivanju skladatelja, formalnoj analizi glazbenih djela te u slušnom prepoznavanju glazbenog stila za razliku od učenika koji su pohađali nastavu prema *dijakronijskom modelu*. Također, rezultati završnog ispitivanja odnosa učenika prema predmetu pokazali su da su učenici podučavani *sinkronijskim modelom* razvili pozitivan odnos prema predmetu i spoznali značaj glazbene umjetnosti u njihovom kulturnom i društvenom životu. Nasuprot tome, učenici podučavani *dijakronijskim modelom* iskazali su nepromijenjena mišljenja o vrijednosti stečenih znanja. U testu poznavanja povijesti glazbe nije bilo statistički značajne razlike u rezultatima ispitnika. Razlike nije bilo ni u određenosti glazbenih preferencija, što je pokazalo da učenici obiju skupina nisu imali jasno usmjeren glazbeni ukus. Istraživanje je pokazalo i to da je provedba *sinkronijskog modela* u nastavi rezultirala motiviranijim učenicima koji su ostvarili pozitivan odnos prema glazbenoj umjetnosti, sa stavom da znaju primijeniti znanja i stečene vještine, kritički procjenjivati glazbena djela i prepoznavati glazbu niže vrijednosti.

Zaključno, rezultati istraživanja *sinkronijskog modela* u nastavi ukazali su na potencijalno bolju učinkovitost poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti te su svakako poželjna daljnja longitudinalna istraživanja i to na većem uzorku sudionika. No, ipak Dobrota i Kovačević ističu zamjerku što sadržaj sinkronijskog modela predviđa glazbu koja pripada isključivo tradiciji zapadnog civilizacijskog kruga, dok se ostali, kulturno nepristupačni idiomi, iz njega isključuju, pa je takva koncepcija glazbenog obrazovanja suprotna interkulturalnoj koncepciji obrazovanja koja podrazumijeva uključivanje multikulturalnog sadržaja prezentiranog na autentičan način i zagovaranje jednakosti u procesima podučavanja i učenja za učenike iz različitih sredina (Dobrota i Kovačević, 2007).

Nastavni program sa sinkronijskim pristupom u nastavi izradilo je i Povjerenstvo za izradu općeobrazovnog dijela strukovnih kurikulumu u umjetničkom području prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru i to za smjerove Medijski tehničar i Web dizajner (*Strukovni kurikulum za stjecanje kvalifikacije Medijski tehničar*) kod kojih je Glazbena umjetnost predviđena u trećem i četvrtom razredu sa satnicom od jednog sata tjedno (tablica 11). Nastavni program je prihvatilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja i športa te se nakon eksperimentalne provedbe strukovnog kurikulumu u šk. god. 2013./14. redovno provodi u nastavi. U opisu predmeta stoji da predmet Glazbena umjetnost posredstvom slušanja, analize i upoznavanja glazbenih djela u kontekstu glazbeno-stilskih razdoblja omogućuje polazniku upoznavanje vokalnih, instrumentalnih i vokalno-instrumentalnih djela različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova. Cilj je nastavnog predmeta osposobiti polaznika za kritičko razmatranje glazbenih djela, što će utjecati i na njegovu estetsku prosudbu i sveukupni razvoj. S obzirom na to da za *sinkronijski model* poučavanja ne postoji službeni udžbenik za učenike kao ni priručnik za nastavnike osim *Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe* (Rojko, 2005), nastavnici svoje pripreme temelje na različitoj stručnoj literaturi i stručnim časopisima te ostalim publikacijama i internetskim stranicama. Učenici nastavu Glazbene umjetnosti mogu pratiti prema udžbeniku *Glazbeni kontakti 1. i 2.* (Perak Lovričević, N. i Šćedrov, Lj.) koji se nalazi u *Katalogu obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole Ministarstva znanosti i obrazovanja*. Rezultati *Evaluacije eksperimentalne provedbe i sadržaja strukovnih kurikulumu* (2014, 44-45) pokazali su znatno više ocjene eksperimentalnog programa od dosadašnjeg, uz napomenu da, iako je nastava kreativnija i fleksibilnija, a program rasterećeniji, moderniji i prilagođen današnjem učeniku, materijalni uvjeti ipak ne prate zahtjeve kurikulumu jer je teško raditi bez temeljnog udžbenika zbog čega nastavnici trebaju pripremati dodatne materijale za učenike.

Tablica 11: Izvedbeni dvogodišnji nastavni program Glazbene umjetnosti za strukovnu školu, usmjerenje Medijski tehničar prema sinkronijskom modelu (Gergorić i sur., 2012, u: Vidulin-Orbanić i Duraković 2012, 11-13)

Nastavne cjeline i teme u trećem razredu		Nastavne cjeline i teme u četvrtom razredu	
<i>Vokalna glazba</i>	Gregorijanski koral Misa Motet Madrigal Višeglasna popijevka	<i>Vokalna glazba</i>	Zborska glazba Klupska pjesma Gospel Narodna pjesma Suvremeni vokalni izričaj
<i>Vokalno-instrumentalna glazba</i>	Opera Oratorij Kantata	<i>Vokalno-instrumentalna glazba</i>	Solo pjesma Opereta Musical Narodna glazba Popularna glazba
<i>Instrumentalna glazba</i>	Suita Sonata Koncert Gudački kvartet Simfonija	<i>Instrumentalna Glazba</i>	Klavirska minijatura Balet Društveni plesovi Moderni plesovi

Obrazovni ishodi usmjereni su na teorijsko identificiranje značajki vokalnih, vokalno-instrumentalnih i instrumentalnih glazbenih vrsta u kontekstu glazbeno-stilskih razdoblja; slušno prepoznavanje i analiziranje značajki glazbenih vrsta u zvučnim primjerima; prepoznavanje, analiziranje i razlikovanje značajki vokalnih, vokalno-instrumentalnih i instrumentalnih djela različitih skladatelja, stilskih razdoblja i žanrova te su usmjereni na kritičku procjenu vrijednosti slušanih skladbi. Nastavni program u obje je godine razdijeljen u tri velike cjeline (vokalna, vokalno-instrumentalna i instrumentalna glazba), što predstavlja tematsku okosnicu poučavanja kod koje je u prvoj godini poučavanja nastavni sadržaj usmjeren na obradu glazbenih vrsta isključivo umjetničke glazbe, dok je druga godina učenja usmjerena na različite vrste glazbe 19. i 20./21. stoljeća (umjetnička, tradicijska, popularna, plesna, jazz...). Elementi i oblici praćenja i vrednovanja učenika su: *usvojenost nastavnih sadržaja* (usmenim i pisanim načinom), *primjena znanja* te *samostalni rad* (seminarski rad, istraživanje, suradnja u nastavi i dr.).

4.3. Estetski odgoj u nastavi glazbe

Još od samih početaka obrazovanja, škola ima zadatak poticati učenike na zanimanje za estetska obilježja umjetničkog djela i osposobljavati ih za uočavanje, doživljavanje, ostvarivanje i vrednovanje lijepog i skladnog. Potreba za umjetnošću, kao i estetski odgoj, bitan je i sastavni dio razvoja i formiranja opće kulture čovjeka. Kultura pojedine osobe predstavlja ukupnost obrazovanja, znanja, vještina, etičkih i socijalnih osjećaja, društvenog ophođenja i ponašanja (Anić i Goldstein, 2002, 759) i promatra se s nekoliko stajališta: *kultura kao umjetnost i umjetnička djelatnost, kultura kao način života te kultura kao proces razvoja* (Baldwin i sur., 1999, 4-7). Sličnu podjelu vrši i Williams koji određuje tri definicije kulture, od kojih se prva odnosi na generalni proces intelektualnog, duhovnog i estetskog razvoja, druga na specifičan način života ljudi, dok treća opisuje prakse i djela intelektualne i umjetničke aktivnosti (Williams, 1983; prema Dobrota i Kušević, 2009).

Kultura kao umjetnost koja se može očitovati kroz glazbenu kulturu pojedine osobe predstavlja uže interesno područje, a povezuje brojne aspekte opće kulture, sociologije, psihologije i muzikologije s vrijednostima u glazbi (Robinson, 2009, 9). Razvija se kroz učenje, prepoznavanje i prihvaćanje glazbeno vrijednih ostvarenja čime se javlja potreba za unapređenjem duhovne, duševne i osjetilne dimenzije s ciljem intelektualno-emotivnog zadovoljstva i nadahnuća tijekom slušanja ili izvođenja glazbe. Osobnu glazbenu kulturu pojedinac može razvijati na više načina: intrinzičnom motivacijom, pod utjecajem brojnih čimbenika (obitelj, društvo, masovni mediji, kulturni konteksti...) te kroz formalno, neformalno i informalno glazbeno obrazovanje. Promatrajući utjecaj općeg formalnog obrazovanja, uočavamo da prema pedagoškom standardu učenici trebaju ispunjavati tri vrste zadataka: *materijalne*, koji se odnose na usvajanje određene količine znanja i ovladavanje potrebnim umijećima, *funkcionalne*, koji podrazumijevaju razvijanje tjelesnih i intelektualnih sposobnosti i *odgojni*, koji pretpostavljaju izgradnju pozitivnih karakternih osobina na temelju općeljudskih, društvenih i osobnih vrijednosti (Vukasović, 2001, 68-71). Upravo takvom općekulturnom i općeodgojnom razvoju učenika pridonosi estetski odgoj koji u svojem fokusu promatra ljepotu, kvalitetu i smisao umjetničkog djela, a temelji se na osjetnoj percepciji, emocionalnom doživljaju, znanju te vrijednosnim kriterijima.

Značaj estetskog odgoja vidljiv je i u koncepciji nastave glazbe koja se temelji na dva načela: *psihološkom* i *kulturno-estetskom* (Rojko, 2012a, 132). *Psihološko* načelo polazi od činjenice da učenici u pravilu vole glazbu i da se njome žele aktivno baviti dok *kulturno-estetsko* načelo polazi od toga da bi se estetskim odgojem trebao razvijati i oblikovati glazbeni ukus

učenika kako bi već za vrijeme, ali i nakon škole postali kompetentnim korisnicima glazbene kulture. Za kritičko prosuđivanje glazbe koje je ključno za pozitivan estetski odgovor slušatelja, Supićić (2006, 49-59) ističe da se skladba mora razumjeti, što znači da ju učenik treba znati *protumačiti*, a *protumačiti* skladbu znači otkriti njezine uzroke, kvalitete i vrijednosti. Slično ističu i Mursell i Glenn (2013, 74) koji smatraju da je „srce“ glazbenog obrazovanja *razumijevanje* glazbe, koje definiraju kao iskustvo povezano s ljepotom i snagom glazbe¹⁶. No, Mendel je upozorio: „Ima mnogo putova *razumijevanja* glazbe. Čak ni onaj koji je estetski zainteresiran za djelo ne razumije ga potpuno, ali onaj tko nije nikada ni doživio estetski interes za djelo nije nikad počeo ni razumijevati ga“ (Mendel, 1961; prema Supićić, 2006, 59). Zato, jedan od najvažnijih zadataka estetskog odgoja je pobuditi u učenicima *osnovni estetski interes* za neko djelo jer će na taj način prvotni doživljaj neke skladbe moći prerasti u glazbeno-estetsko iskustvo i doživljaj. Pri tome svakako treba razlikovati umjetničko iskustvo od estetskog iskustva. Umjetničko iskustvo je iskustvo umjetnika: glazbenika koji glazbu stvara ili interpretira, dok estetsko iskustvo je iskustvo slušatelja koji glazbu sluša i doživljava (Supićić, 2006, 310). Uvjet za estetsko iskustvo je aktivno slušanje glazbe koje obuhvaća emocionalni doživljaj i misaonu aktivnost. Odvijaju se paralelno, iako ne nužno jednako intenzivno što ovisi o sklonosti i usmjerenju pažnje kod slušatelja. Požgaj tako ističe da emocionalni doživljaj u slušatelju pobuđuje različite emocije, dok misaona djelatnost obuhvaća zapažanje i uspoređivanje elemenata glazbenog izraza, djelovanje mašte, glazbeno pamćenje, analitičko-sintetičko shvaćanje glazbenih oblika i estetsko rasuđivanje (Požgaj, 1950, 164; 1974, 148). Slijedom navedenog, Dykema i Gehrkins (2013, 73) smatraju da bi nastavnici trebali znati pobuditi interes učenika za glazbu kako bi ih vodili kroz slušanje, ali na način da ne dominiraju svojim stavovima. Tako bi učenici mogli nenametljivo uživati u slušanju i lakše osjetiti povezanost s glazbom. Zato, jedan od najvažnijih zadataka estetskog odgoja u nastavi glazbe je, naučiti učenike kako da prvotni doživljaj neke skladbe, temeljem odgovarajuće razine pobuđenosti, izazova, pozitivne emocije i raspoloženja te glazbenog razumijevanja, preraste u glazbeno-estetsko iskustvo. Ono se razvija se kroz različite strategije i modele slušanja glazbe, razumijevanje percepcije glazbe te različite metode kritičkog mišljenja.

¹⁶ O glazbenom iskustvu tijekom 19. i 20. stoljeća pisali su priznati glazbeni filozofi koji su svoje teorije usmjerili i na glazbeno obrazovanje. Najistaknutiji su bili E. Hanslick, S. Langer, L. Meyer, P. Kivy, S. Davies, T. Adorno, A. Damasio, B. Reimer, D. J. Elliott i drugi. Teorije odnosa glazbe i emocija započeo je E. Hanslick (1825-1904) u knjizi *O muzički lijepom* (1854) koji je svojim formalističkim stavovima snažno utjecao na glazbenu filozofiju, teoriju i kritiku posljednjih 150 godina. No, razvojem eksperimentalne estetike u 19. stoljeću, većina filozofa se počela usmjeravati na istraživanje značaja emocija u glazbi i djelovanje glazbe na emocije što još uvijek nije uopće ili dovoljno implementirano u glazbeni odgoj učenika.

4.3.1. Specifičnosti estetskog odgoja u nastavi glazbe

Na svim razinama općeobrazovnog glazbenog obrazovanja krajnji je cilj nastave glazbe estetsko odgajanje učenika kroz koje se razvija interes i potreba za glazbom te se uspostavljaju kriteriji za vrednovanje kvalitetnih glazbenih ostvarenja, bez obzira na stil kojima takva ostvarenja pripadaju (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 30). Navedeni cilj ostvaruje se izlaganjem učenika različitim glazbenim iskustvima i to najviše putem slušanja glazbe koja je dominantna aktivnost u koncepciji nastave glazbe u hrvatskim srednjim školama. Da bi se pri slušanju glazbe ostvarilo estetsko iskustvo, kod učenika je potrebno razvijati što kvalitetniju percepciju glazbe, i to kroz analitički i kritički prisup. Takvim načinom učenici mogu bolje razumjeti slušane skladbe, formirati osobne glazbene preferencije i razvijati trajnu potrebu za glazbenim iskustvima u svakodnevnom životu. Također, moći će postaviti objektivne kriterije vrednovanja glazbe, oblikovati identitet slušatelja glazbe te razviti glazbeni ukus kao dio osobne glazbene i opće kulture.

4.3.1.1. Strategije slušanja glazbe

Brojna istraživanja u području slušanja glazbe rezultirala su i brojnim podjelama na *načine, strategije* ili *vrste slušanja*. Svoju polazišnu točku nalaze u osnovama komunikacijskog procesa koji načine slušanja dijeli na *informativno slušanje* (razumijevanje poruke temelji se na vokabularu, koncentraciji i memoriji), *razlikovno slušanje* (uspoređuje kvalitetu prezentacije, stavove o percepciji i prijašnja iskustava), *kritičko slušanje* (temelji se na argumentiranju) i *diskriminativno slušanje* (detektira razliku među zvukovima, osjetljivost na pauze i sl.) (Kline, 1993). Kod slušanja glazbe u nastavi glazbe naglasak se stavlja na upoznavanje, opažanje i proučavanje glazbeno-izražajnih sastavnica djela: melodije, ritma, harmonije, dinamike, agogike, glazbenog oblika, povezanosti riječi i glazbe itd. Zato je potrebno prije, tijekom i nakon slušanja skladbe realizirati čitav niz glazbenih djelatnosti koje Požgaj (1950, 5) definira prema sljedećem rasporedu:

1. *priprava za slušanje* (predradnje, stvaranje raspoloženja);
2. *doživljaj glazbenog djela* (slušanje glazbe, estetsko uživanje);
3. *shvaćanje* (zapažanje izražajnih elemenata, misaono shvaćanje sadržaja);
4. *izražavanje dojmova i rasuđivanje*;
5. *razgovor i poučavanje* (teorijske, tehničke, formalne, stilske i povijesne napomene);

Takvim pristupom shvaćanje umjetničkog djela učenicima svakako postaje jasnije, no ipak, ukoliko ne postoji odgovarajuća strategija slušanja, tada će razumijevanje, estetski doživljaj i pozitivni dojmovi o skladbi izostati.

Najčešća podjela slušanja glazbe odnosi se na aktivnost slušatelja koja se dijeli na *aktivno* i *pasivno* slušanje (Rojko, 1996, 141). Aktivno slušanje, koje je nužno za pravilno shvaćanje i doživljavanje glazbenog djela, podrazumijeva nastojanje i svjesnu aktivnost slušatelja da u glazbenom materijalu pronade smisao, uoči glazbeno-izražajne elemente djela, uspoređi ih, svjesno prati zvučno protjecanje te postupno izgrađuje shemu glazbene forme. Ono predviđa slušateljevu angažiranost, koncentraciju, pamćenje te sposobnost glazbenog uspoređivanja, sastavljanja, diferenciranja i sintetiziranja. Usmjereno je na stjecanje glazbenog znanja i sposobnosti. Nasuprot aktivnom slušanju, pasivno slušanje dolazi do izražaja kod onih slušatelja kojima nedostaju navedene osobine i kojima je slušanje samo fiziološki proces primanja zvukovnih podražaja bez svjesno usmjerene pažnje i aktivnosti (Škojo, 2010, 35). Pasivno slušanje spontano je slušanje i može utjecati na raspoloženje.

Osim podjele na aktivnost tijekom slušanja glazbe, Rojko (1996, 141-142) definira strategije slušanja koje se odnose na stav slušatelja pri percepciji glazbe. Stav slušatelja može biti emocionalni, racionalni, koncentriran na perceptivno polje ili usmjeren na glazbene, odnosno izvan glazbene reference. Tako postoji *slušanje kao spoznavanje i razumijevanje nekog problema*; *slušanje koncentrirano na detalje i na cjelinu*; *intrinzično slušanje* (usmjereno na glazbene elemente bez vanjskih asocijacija), *ekstrinzično slušanje* (pobuđuje izvan glazbene asocijacije) i *slušanje kao meditiranje*. Nadalje, Alt (1973; prema Rojko, 2012a, 75) slušanje glazbe kategorizira na *senzibilno (osjetilno) slušanje* (senzorna, motorička i emocionalna reakcija), *estetsko slušanje* (aktivno i svjesno, intelektualni i subjektivno-zainteresirani stav) i *imaginativno slušanje* (usmjerenost prema izvan glazbenim sadržajima).

Cook sugerira da u nastavi glazbe postoje dvije vrste slušanja: *glazbeno slušanje* u svrhu izravnog estetskog iskustva i zadovoljstva te *muzikološko slušanje* kojem je svrha otkrivanje tehničkih činjenica, informacija i formi s ciljem postavljanja teorije (Cook, 1990; prema Rentfrow i Gosling, 2003). Slično Cookovoj podijeli, Rentfrow i Gosling (2003) također ističu dvije vrste slušanja: *pedagoško* ili *praktično slušanje* koje se koristi da bi se odredili elementarni dijelovi skladbe koja se čuje ili izvodi. Drugi tip slušanja je *iskustveno slušanje* kojem je cilj glazbeno zadovoljstvo. Upravo se pedagoško slušanje prakticira u školama kod aktivnog muziciranja, pri čemu učenici slušaju skladnost izvedbe, točnost intonacije i brojnih drugih parametara, s ciljem što kvalitetnije izvedbe ansambla u kojem sviraju ili pjevaju. Ovakvim praktičnim slušanjem razvija se percepcija slušatelja i povećava estetski odgovor.

Dobrota i Reić Ercegovac (2016, 29-30) navode suvremene strategije slušanja glazbe usmjeravajući ih prema *slušatelju*, odnosno prema samoj *glazbi*. Tako u prvoj skupini strategija slušanja koja se odnosi na slušatelja Hedden (1973) definira *kognitivnu* i *asocijativnu* strategiju, što je podudarno sa Smithovim (1987) argumentom da je temeljna razlika između slušanja glazbe kod glazbenika i „neglazbenika“ u tome da „neglazbenici“ imaju emocionalni i referencijalni pristup, dok glazbenik koristi sintaktičku strategiju u kojoj prednost imaju analitički i muzikološki procesi. Drugoj skupini istraživanja strategija slušanja pripadaju istraživanja koja se fokusiraju na samu glazbu. Na primjer, Hagerty (1983; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 30) smatra da svidanje pjesme opada ako je ona slična onoj pjesmi koja se upravo slušala, dok su Beckler, Allen i Konečni (1985), nakon eksperimenta o percepciji glazbe i slike, zaključili da su sudionici izabrali izlagati se prvo neugodnoj glazbi i slikama, dok su ugodnu glazbu i slike čuvali za kraj.

U području kognitivno-emocionalnog slušanja Hargreaves i Colman (1981, 16) razlikuju *objektivno-analitičko* i *afektivno* slušanje glazbe. Objektivno-analitičko slušanje označava objektivni stav slušatelja i usmjeravanje njegove pozornosti na analizu i zapažanje glazbeno-izražajnih elemenata, dok afektivno slušanje podrazumijeva emocionalni stav slušatelja, jednostavan i naivan. Surkova (2012) slušanje glazbe u glazbenom obrazovanju također dijeli na *emocionalno slušanje* i *analitičko slušanje*. Prvo je povezano s osjećajima i maštom, što ne pretpostavlja glazbeno znanje ili glazbeni talent. Analitičko slušanje pretpostavlja glazbeno znanje i povezano je s glazbeno-izražajnim sredstvima. Autorica ipak ističe da se analitičko i emocionalno slušanje ne mogu jasno odvojiti jer su u neprestanoj interakciji. Zato, da bi procijenili emocionalni učinak glazbe na učenika, autorica predlaže da bi trebalo razmotriti prirodu same glazbe, emocionalno stanje i glazbenu pripremljenost učenika. Drugim riječima, način slušanja može biti usmjeren i ovisan o tome što se sluša, tko sluša i kakvo je psiho-afektivno stanje osobe dok sluša glazbu. Također, treba se razmotriti i društveni kontekst slušatelja, povezujući ga s vremenom i mjestom, gdje i zašto sluša glazbu.

Proces slušanja glazbe u nastavi provodi se različitim metodama i oblicima rada. Da bi se izbjeglo pasivno slušanje, prije slušanja skladbe učenici trebaju ostvariti osnovnu pozornost (Madsen i Geringer, 2000/2001). Nakon što se evocira odgovarajuće emocionalno stanje i raspoloženje za slušanje, učenici će dobiti odgovarajuće zadatke koji se najčešće odnose na glazbeno-izražajne sastavnice. Zadatci bi učenicima trebali pobuditi koncentraciju i zanimanje te im poslužiti „kao pomoć pri snalaženju u apstraktnom glazbenom djelu, kao uporišta oko kojih usmjeravaju svoju pozornost“ (Dobrota, 2012a, 30). Osim aktivnosti učenika, potrebna je i aktivna uključenost nastavnika. Tijekom slušanja glazbe nastavnik ne bi trebao raditi ništa

drugo što bi ometalo njegovu pažnju, ali ni pažnju učenika tijekom slušanja, već bi svojim primjerom trebao pokazati učenicima način na koji se glazba sluša (Šulentić- Begić, 2006). Za doživljaj djela i uočavanje svih glazbenih sastavnica potrebno je višekratno slušanje. Pitanje višestrukog slušanja ispitano je mnogim studijama. Gilliland i Moore (prema Rojko, 1996, 145) ustanovili su da ponavljanjem omiljenije postaju skladbe klasične glazbe, dok se kod zabavnih događa obratno. Odnosno, da ugodnost pri ponavljanju raste kod skladbi veće estetske vrijednosti. Vidulin-Orbanić (2002) ističe da višekratnim slušanjem glazbenih djela učenici zapažaju „prikrivene“ pojedinosti koje prilikom prvog upoznavanja nisu u mogućnosti zapaziti. Zato Šulentić Begić (2006) naglašava da je između dvaju slušanja s učenicima potrebno povesti razgovor o uočenome kojim će ih se zainteresirati i dodatno potaknuti na sljedeće slušanje.

Od ostalih metoda slušanja glazbe, Surkova (2012) predlaže *istraživačku* i *analitičku metodu* koja omogućuje otkrivanje, povezivanje i analizu vlastitih iskustava glazbe kroz slušanje. Nadalje, *rasprava* pomaže u otkrivanju glazbenih iskustava među učenicima, *esej* koji pripada metodi rasprave omogućuje pisano samoizražavanje, dok *metoda projekta* omogućuje sustavno i organizirano provođenje glazbenih iskustava. Autorica također ističe da adolescenti svoj stav prema glazbi temelje na kriterijima vlastitih vrijednosti, stoga bi slušanje glazbe u nastavi trebalo učenike motivirati na otkrivanje vrijednosti slušanja kvalitetne glazbe, druženje i inovativnost. Tako bi slušanje glazbe postao akcijski proces s ciljem stjecanja kvalitetnog glazbenog iskustva.

Kemp (1997, 25) tvrdi da različite strategije slušanja, perceptivni procesi i, konačno, glazbene preferencije slušatelja prema određenim glazbenim vrstama, stilovima i skladateljima odražavaju njihove individualne osobine i razlike u personalnim parametrima. Zato ovakvo mišljenje otvara novo područje u psihologiji glazbe koje se odnosi na analizu tipologije slušatelja.

4.3.1.2. Tipologija slušatelja

Ovisno o strategiji slušanja glazbe, ali i brojnim ostalim čimbenicima (na primjer stupanj glazbene kulture slušatelja, odgoj, personalne komponente, osobni stavovi i preferencije, geografski i klimatski uvjeti) formira se *tipologija slušatelja* koja pojedinoj osobi određuje kvalitetu glazbenog iskustva. Tako Adorno (1962) definira osam tipova slušatelja glazbe: (1) *indiferentni slušatelj*: ne interesira ga glazba, nemuzikalan je i zatvoren za glazbenu kulturu; (2) *emotivni slušatelj*: ne sluša glazbu strukturalno, kod njega glazba izaziva slike i asocijacije, glazba mu je medij projekcije emocija i sredstvo koje uravnotežuje emotivne stresove koje izaziva život, lako ga se može ganuti do suza, antiintelektualac; (3) *slušatelj iz povrijeđenosti*: bježi u glazbenu prošlost jer ga smeta normalni sadašnji glazbeni život, zamjera pojavu novih glazbenih pravaca suvremene ozbiljne glazbe. (4) *slušatelj zabavne glazbe*: osoba čiji je *ja* slab, a unutarnji život prazan, glazba ga odvodi na niski umjetnički nivo. Aristotel je za ovakav tip slušatelja rekao da ukoliko je čovjek lišen viših zadovoljstava, onda pribjegava nižim zadovoljstvima; (5) *specijalist za jazz*: slušatelj glazbe nastale krajem 19. i početkom 20. stoljeća koja se temelji na improvizaciji, naglašenoj ekspresivnosti i osebujnom ritmu; (6) *potrošač kulture*: poštuje glazbu kao dio kulture, informiran je o brojnim komercijalnim glazbenim događanjima, odlazi na koncerte i kupuje različite nosače zvuka. Takvi slušatelji zanimaju se za glazbu kako bi se istaknuli pred drugim društvenim slojevima jer je za njih glazba pitanje prestiža ili ugleda. Nesposobni su shvatiti djelo u cjelini i više ih zanima izvedba nego samo djelo. Često znaju biografije skladatelja. Takvi su slušatelji najzahvalniji kupci jer od njih živi glazbena industrija; (7) *dobar slušatelj*: razumije glazbu kao materinji jezik, ali ne poznaje gramatiku i sintaksu (pr. amateri). Ipak, zna samostalno analizirati glazbu. Povijesno gledano, to su bili slušatelji glazbe u aristokratskim krugovima koji su redovito posjećivali operne kuće, recitale i kućna muziciranja. Nastava glazbe teži upravo obrazovanju dobrog slušatelja; (8) *ekspert*: obrazovani glazbenik koji ima znanje i vještinu spontano slijediti tijek glazbe. Stručni je znalac glazbe i prošlosti i sadašnjosti.

S obzirom na odnos slušatelja prema glazbi svojeg vremena, Andreis (1967, 288) klasificira slušatelje na *konzervativne* i *progresivne*. Konzervativni simpatiziraju glazbeni izričaj prošlih vremena, a noviju glazbu usvajaju onoliko koliko se u njoj očituje znatnija povezanost s prošlošću. Progresivni slušatelji traže uvijek nova izražajna sredstva podupirući avangardna nastojanja i stalnu evoluciju umjetnosti.

Nadalje, Kemp (1997) analizira odnos slušatelja prema *pojedininim glazbenim vrstama* (neki slušatelji preferiraju više simfonijsku nego komornu glazbu, drugi opernu glazbu,

treći solističke koncerte itd.), *skladateljima*, *stilskim razdobljima* i *pojedinin glazbeno-izražajnim sastavnicama*.

U današnje doba, zbog prisutnosti raznovrsnih medija i glazbenih stilova, postoje brojne i različite tipologije slušatelja popularne glazbe. Tako, na primjer, tip slušatelja koji je usmjeren isključivo na glazbu s pojedine radio stanice ne preferira određeni glazbeni izričaj jer njegovo glazbeno iskustvo ovisi o slijedu skladbi koje čuje na toj radio stanici. Drugi tip slušatelja preferira isključivo plesnu glazbu s istaknutim ritmom i snažnom glasnoćom. Takvi slušatelji često posjećuju noćne klubove i ne interesira ih kvaliteta glazbe, a glazbu s takvim obilježjima slušaju i tijekom dana putem svojih iPod-a. Nadalje, postoje slušatelji koji neprekidno teže otkrivanju nepoznatih bandova i obično ne slušaju komercijalnu glazbu. Također postoji i tip slušatelja koji nema razvijen stav o glazbenoj ponudi, već svoj osobni izbor slušanja glazbe temelji na sugestijama svojih vršnjaka i poznanika. Nadalje, ima slušatelja kojima se sviđa ugođaj skladbe, no ne obraćaju pažnju na detalje, dok, s druge strane, pojedini slušatelji popularne glazbe uistinu slušaju kvalitetu glazbe i analiziraju tekstove. Takvi slušatelji pristupaju kritički prema skladbama koje slušaju.

Zaključno, očito je da glazbene preferencije otkrivaju značajne informacije o različitim tipologijama slušatelja. Reić Ercegovac i Dobrota objašnjavaju to nezavisnim ili zajedničkim djelovanjem triju mehanizama. Kao prvo, pojedinci izabiru glazbene stilove na temelju ugodnosti njihova zvuka. Takva se ugodnost može kretati od najniže razine, poput one na kojoj ekstraverti slušaju zborsku glazbu samo zato jer uživaju u zvuku ljudskoga glasa, do kognitivnih procesa više razine, kada su, na primjer, riječi neke duhovne skladbe odraz duhovnih uvjerenja slušatelja. Drugo, pojedinci tragaju za glazbenim stilovima koji mogu regulirati njihovu razinu pobuđenosti. Na primjer, ležerni pojedinci preferiraju umirujuće glazbene stilove jer im takva glazba omogućuje održavanje određene razine mirnoće. Konačno, pojedinci putem glazbe izgrađuju i izražavaju svoj identitet, pa tako intelektualni tipovi slušaju složenu glazbu jer ona projicira sliku sofisticiranosti (Rentfrow i Gosling, 2006; Sloboda, O'Neill i Ivaldi, 2001; prema Reić Ercegovac i Dobrota, 2011, 62).

4.3.1.3. Modeli slušanja glazbe

Danas se u nastavi glazbe općeobrazovnih srednjih škola u Hrvatskoj slušanje glazbe temelji se na tzv. *receptijskom modelu* točnijeg naziva *orijentacija na umjetničko djelo* (njem. *Orientierung am Kunstwerk*) koji je nastao šezdesetih godina 20. stoljeća kao odgovor na kritike T. W. Adorna i M. Alta koji su smatrali da koncepcijski model aktivnoga muziciranja stvara jaz između glazbene nastave i stvarne glazbene kulture (Rojko, 2012a, 43). Isticali su nemoć učenika pred umjetničkom glazbom, osobito suvremenom, i tražili da se učenicima posreduje prava, umjetnička glazba. Njihovim idealom postaje „slušatelj ekspert“ koji je u stanju na najprimjereniji način slušati, razumjeti i doživjeti glazbu te steći uvid u red i vrijednosti glazbenog djela. Rojko također opisuje i nove oblike receptijskog modela nastalih zbog razvoja i velikog utjecaja masovnih medija, sve većeg pluralizma glazbenih pravaca te zbog utjecaja suvremenih pedagoških teorija. Tako *emancipacijski pristup* (njem. *Emancipatorischer Satz*) predstavlja sadržajno proširenje receptijskog modela na sve vrste glazbe: filmsku, plesnu, zabavnu, reklamnu i dr. Slušanje i glazbena analiza tako uključuju širi muzikološki, glazbenosociološki, glazbenoestetski i glazbenopsihološki pristup, a u središtu pozornosti toga modela je *zreo slušatelj* s kritičkim odnosom prema glazbi. Otkrivajući učeniku mehanizme djelovanja funkcionalne glazbe i osvještavajući mu vlastite socijalno uvjetovane reakcije na tu glazbu, osvještavajući mu zavisnost osobnog glazbenog ukusa od izvanglazbenih utjecaja, emancipacijski pristup želi učeniku proširiti glazbeni vidokrug, ne bi li ga tako oslobodio te zavisnosti, stoga i naziv *emancipacijski*.

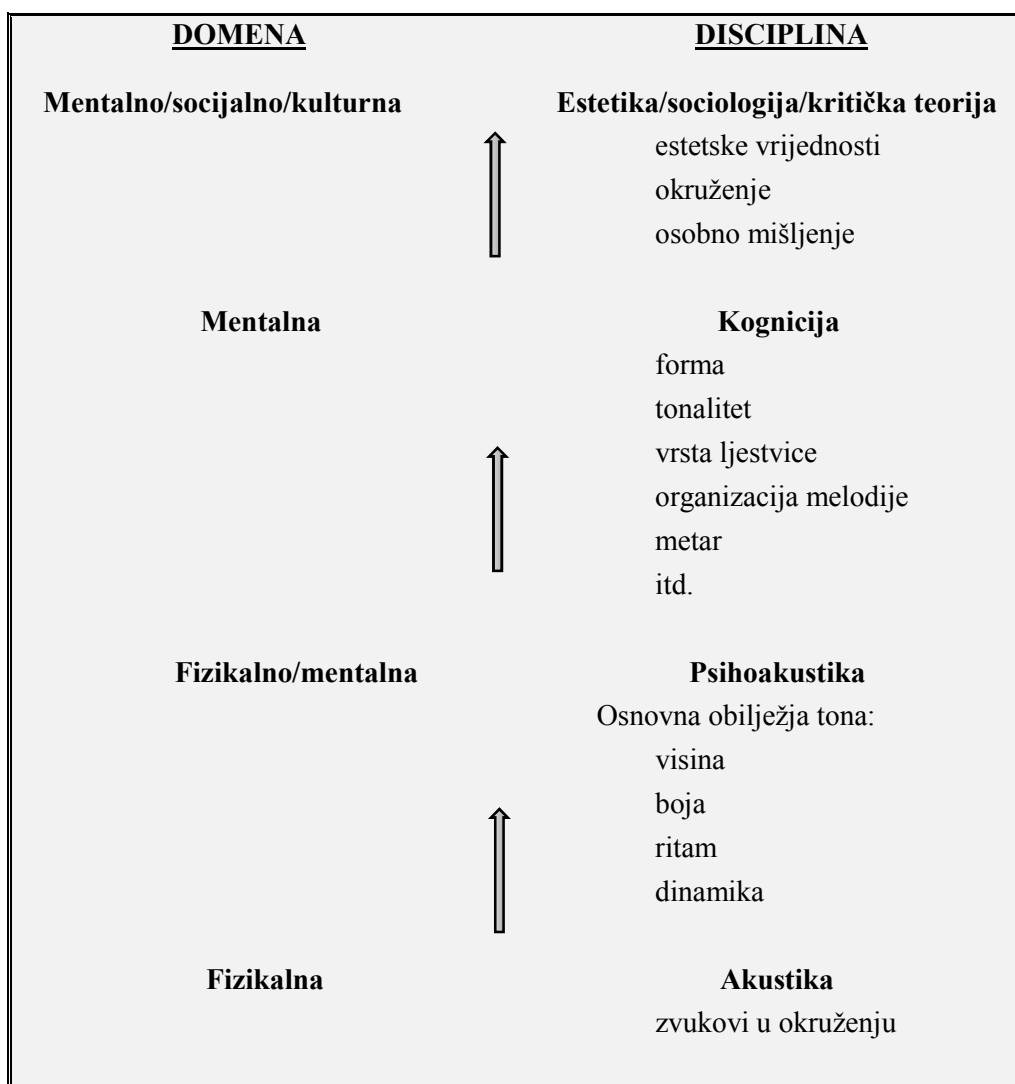
Napredniju varijantu receptijskog modela predstavlja model poznat pod imenom *odgoj auditivnog zapažanja* (njem. *Auditive Wahrnehmungserziehung*) koji, poput emancipacijskog, stavlja naročit naglasak na Novu glazbu, tzv. avangardu. Glavni teoretičar ovog modela Hartmut von Hentig smatra ciljem nastave glazbe, konkretno estetskog odgoja, „sposobnost da se uživa, da se kritizira i mijenja opažanje i oblikovanje vlastite okoline,“ te da se „putem senzibilizacije percepcije jača vlastito ja“ (Mastnak, 1991; prema Rojko, 2012a, 44). Ovaj model potiče učenika na aktivnost u obliku produkcije, improvizacije i komponiranja i to uz uporabu svih mogućih izvora zvuka. Naročit oblik te aktivnosti čini *kolektivna improvizacija* kao način ostvarivanja *zvučne komunikacije*.

Zaključno, bez obzira na model poučavanja, *cilj* slušanja glazbe upoznavanje je glazbe i stjecanje glazbenog znanja kako bi se razvijao i oblikovao glazbeni ukus (Rojko, 2012a, 71). Ostvaruje se višekratnim slušanjem skladbe ili određenog dijela skladbe s različitim analitičkim zadacima pomoću kojih se pobuđuje učenikova pozornost i pokušava postići veća širina, dubina

i kakvoća znanja, dok se iz prepoznavanja glazbenih sastavnica i ostalih karakteristika djela nastoji doći do operativnog stupnja znanja i trajnog pamćenja što većeg broja skladbi. Temeljem analize različitih strategija slušanja i tipologije slušatelja, može se zaključiti da proces slušanja glazbe objedinjuje mentalne i slušne vještine slušatelja, intelektualne spoznaje, psiho-fizičke i emocionalne reakcije, a sve navedene karakteristike pripadaju glazbenom iskustvu slušatelja temeljenom na procesu percepcije glazbe. Stoga će se u narednom dijelu opisati obilježja percepcije glazbe pomoću koje slušatelj produbljuje razumijevanje prijema zvuka, organizacije i shvaćanja glazbenih elemenata te reakcija na skladbu kako bi mogao interpretirati osobne dojmove o glazbi koju sluša. Jer upravo o kvaliteti percepcije glazbe ovisi i učenikov razvoj glazbenog ukusa i glazbene kulture.

4.3.1.4. Percepcija glazbe

Percepcija glazbe aktivan je psihološki proces primanja, obrade, organiziranja, integriranja i interpretiranja osjetnih (zvukovnih) informacija u smislenu glazbenu cjelinu čija predodžba, shvaćanje i doživljaj ovise o individualnim osobinama slušatelja (dob, spol, intelekt, glazbeno iskustvo i znanje, osobnost, karakter, stavovi, emocije, raspoloženje, razina pobuđenosti tijekom slušanja, kratkoročne procjene sviđanja skladbe) i sociološko-kulturnom kontekstu u kojem se slušatelj nalazi te koji direktno ili indirektno djeluje na njega (Hagreaves i North, 1997). Clarke (2005, 13) shematski prikazuje osnove progresije informacijskog procesa u percepciji glazbe koji je od 1970-ih pa sve do danas priznat kao dominantni pristup percepcije glazbe. Na slici 3 prikazane su fiziološko-psihološko-sociološke domene percipijenta te određene znanstvene discipline koje pripadaju pojedinoj domeni da bi se ostvarila kvalitetna percepcija slušanog glazbenog djela. Njihov odnos prikazan je kroz četiri razine informacijskog procesa koji kreće od jednostavnih stimulirajućih obilježja zvuka preko složenije organizacije glazbeno-izražajnih sastavnica i strukture glazbenog djela, sve do osobina slušatelja i utjecajnih čimbenika koji djeluju na njegovu percepciju glazbe.



*Slika 3: Progresija informacijskog procesa u percepciji glazbe
(Clarke, 2005, 13)*

Clarke u svojoj shemi procesa percepcije glazbe opisuje kako slušatelj glazbe na najnižem fizikalnom nivou najprije prima zvučni podražaj (*recepcija zvuka*), nakon čega na fizikalno-mentalnoj razini prepoznaje osnovna obilježja zvukova. Mentalna razina slušatelja aktivirana je kada slušatelj organizira i postupno objedinjuje obilježja tonova u smislenu zaokruženu glazbenu cjelinu, nakon čega slijedi posljednja razina percepcije glazbe koja ovisi o kombinaciji mentalno-sociološko-kulturne domene u kojoj se ostvaruje interakcija strukturalno-umjetničke spoznaje, estetskog doživljaja i kritičkog mišljenja o slušanom umjetničkom djelu pod utjecajem sociološko-kulturnog miljea u kojem se slušatelj nalazi. Autor tako percepcijski proces temelji na fizikalnoj, intelektualnoj i sociološko-kulturnoj razini, no izostavio je djelovanje emocija koje imaju važnu ulogu u životu svakog pojedinca jer utječu na intrapersonalno i interpersonalno funkcioniranje.

Analizirajući područje slušanja glazbe u današnjoj nastavi glazbe, može se zaključiti kako se obrada glazbenih informacija temelji na Clarkovom pristupu percepciji glazbe. No ipak, posljednji nivo koji je predviđen za interpretaciju estetskog iskustva slušatelja prilično je zapostavljen jer je slušanje glazbe usmjereno isključivo na razumijevanje glazbeno-izražajnih sastavnica, forme i stilskih obilježja umjetničkih glazbenih vrsta. Tako Elliot i Silvermann (2015, 381) u svojoj *praksijalnoj filozofiji* glazbenog obrazovanja ističu da razumijevanje glazbe ovisi o dvije međusobno povezane kategorije. Prva kategorija odnosi se na znanja, vještine i umjetničku osjetljivost prema izvedenoj/slušanoj glazbi (eng. *musicianship*), a druga se odnosi na samog slušatelja (eng. *listenership*). Objašnjavaju da je shvaćanje glazbenih vrijednosti tijekom slušanja *forma* mišljenja i znanja, ali isto tako *izvor* samorazvoja i samopostojanja slušatelja čiji će osobni kulturni razvoj i uživanje u slušanju glazbe ovisiti o ravnoteži slušateljevih glazbenih *spособnosti* (npr. od slušatelja početnika do slušatelja eksperta) i *glazbenih izazova* (npr. od bezvoljnosti i frustracije preko uživanja do dosade za vrijeme slušanja). Autori naglašavaju da će najveće iskustvo slušanja i zadovoljstva nastupiti kada se izjednači razina glazbenog razumijevanja s ukupnim izazovom koji će potom uzrokovati razumijevanje slušane izvedbe i slušateljev doživljaj u vidu sreće ili ugone. Zaključuju da glazbeno obrazovanje kao estetsko obrazovanje svakako ovisi o racionaliziranju vrijednosti glazbe, no da bi glazbeno-emocionalno iskustvo ipak trebalo biti u središtu glazbenog poučavanja i učenja.

Sličan stav imala je i Langer koja je smatrala da se iskustvo slušanja glazbe temelji na visoko individualiziranoj i logičnoj imaginaciji slušatelja temeljenoj na slušanju kombinacije zvukova i mašti, prilikom čega izvanjski zvuk stimulira kratke emocionalne asocijacije koje dovode do određenog osjećaja (Langer, 1989; prema Madsen i sur. 1993, 58). To upućuje na činjenicu da sve što čovjek vidi, čuje, osjeti, doživi i spozna prolazi kroz filter njegova unutarnjeg svijeta, njegove afektivnosti i njegove prošlosti koja čak može iskriviti objektivnu stvarnost, odnosno percepciju stvarne kvalitete glazbenog djela. Tako Ratzinger iznosi da čovjek bitno sudjeluje u percepciji koja ovisi o osobnim mjerilima i mogućnostima te da nikada ne vidi čisti objekt, nego da „on nama dolazi kroz cjedilo naših osjetila koja moraju odraditi proces prevođenja“ (Ratzinger, 2002, 152). Ovaj stav potvrđuje i područje dubinske psihologije koja opisuje proces ljudske spoznaje i percepcije na sljedeći način (Nikić, 2007, 65-66):

1. *percepcija*: započinje s izvanjskim impulsom ili unutarnjom idejom. Ono čega se osoba najprije sjeti ili što zamijeti vanjskim ili „unutarnjim“ osjetilima pokrene lanac spoznaje i djelovanja.

2. *afektivna memorija*: živa je uspomena prošlosti čovjeka, uspomena povijesti osjećajnog (emocionalnog) života svake osobe. Budući da je uvijek na raspolaganju, ona igra važnu ulogu u procjeni i interpretaciji percepcije i kao takva može se nazvati matrica svakog iskustva i djelovanja. Iskustva afektivne naravi koja osoba doživi u prošlosti odmah se aktiviraju kad se otkrije bilo kakva veza između onoga što se vidi, čuje ili doživljava s onim što se nekada u prošlosti vidjelo, čulo ili doživjelo. Takva „probuđena“ afektivna iskustva imaju moć da trenutnu stvarnost „filtriraju“ prema vlastitim željama, strahovima i očekivanjima.
3. *afektivna prosudba*: ona se događa na temelju afektivne memorije na temelju koje dolazi do afektivne prosudbe i prosuđivanja stvarnosti. Ova se prosudba ravna prema subjektivnom kriteriju koji zaključuje da je nešto dobro, lijepo i istinito ukoliko se osobi sviđa, odnosno da nije dobro, lijepo ni istinito ako joj se ne sviđa. Radi se o posve egoističnom i subjektivnom kriteriju koji iskrivljuje stvarnost. To je prvotna prosudba koju osoba čini nesvjesno i to samo na temelju svojih iskustava emocionalne naravi iz prošlosti.
4. *emocionalni odgovor*: spomenuta afektivna prosudba pokrene određene emocije koje predisponiraju osobu da reagira na određeni način, tj. da se približi objektu koji joj se sviđa ili da se udalji od svega što je procijenjeno kao nepoželjno. Na temelju afektivne prosudbe aktiviraju se pozitivne ili negativne emocije koje pokrenu osobu na djelovanje. Takva odluka i djelovanje tipično je za djecu i nezrele osobe, iako su odrasle.
5. *razumska prosudba*: nakon afektivne prosudbe i aktiviranih emocija, prije nego osoba stupi u djelovanje, trebala bi se dogoditi razumska prosudba. Ona se ravna prema kriteriju istine. Osoba koja misli razumski pita se je li ono što joj se sviđa zaista za nju dobro, odnosno je li istina ili nije. Aktivirajući razumsku prosudbu prije odluke i djelovanja, osoba će uvidjeti kako se često puta događa da je istinito baš ono što joj je teško i što joj se ne sviđa.
6. *pročišćene emocije*: nakon razumske procjene stvarnosti aktiviraju se pročišćene ili nesebične emocije. One su potrebne da osobu pokrenu na djelovanje.
7. *odluka i djelovanje*: nakon razumske prosudbe i pročišćenih emocija može se donijeti zrela odluka i usmjeriti na djelovanje koje će doprinositi osobnom dozrijevanju i istinskom ostvarenju čovjeka u svakom pogledu.

Psihološkom analizom ljudske percepcije dolazi se do uvida da na prvoj razini percepcijskog procesa zvuk, slika ili neka druga osjetilna pojava nesvjesno aktivira afektivnu memoriju recipijenta čija je prva reakcija afektivna prosudba o primljenom osjetu. S obzirom da se ona temelji na podsvijesti i prijašnjim iskustvima, objektivna stvarnost nužno postaje prožeta subjektivnim pristupom pojedinca prema stvarnoj istini ili smislu određene pojave. Ono što najviše može iskriviti percepciju neke osobe jest afektivna podsvijest koja ovisi o pozitivnim ili negativnim odnosno ugodnim ili neugodnim iskustvima iz prošlosti. Afektivno nesvjesno koje je duboko potisnuto u psihi i gotovo nedostupno svijesti pri tome igra važnu ulogu. Što su emocije dublje potisnute u nesvjesno, to imaju važniju ulogu u stvaranju iskrivljene slike stvarnosti jer stvaraju selektivnu memoriju i selektivno predočavanje te na taj način ograničavaju objektivnu spoznaju stvarnosti. Navedene spoznaje mogu se primijeniti i na područje estetskog iskustva tijekom slušanja glazbe koje Reimer (1970) definira kao kombinaciju *estetske percepcije* i *estetske reakcije* na glazbu (Madsen, 1993, 58)¹⁷. Također, prema sličnoj shemi, proces percepcije glazbe opisuje i Vidulin-Orbanić (2002, 54) koja smatra da razumijevanje glazbenog djela slušanjem obuhvaća osjetilno primanje zvuka, registriranje u svijesti, stvaranje određene osjećajne reakcije, razumsku obradu primljenih utjecaja i zauzimanje osobnog stajališta o slušanom djelu.

S obzirom na to da je glavni zadatak estetskog odgoja u nastavi glazbe prepoznavanje i doživljaj ljepote zvukovnih odnosa te shvaćanje smisla kvalitetnih glazbenih ostvarenja uz adekvatan estetski odgovor slušatelja, za što kvalitetniji estetski odgoj potrebno je najprije razumjeti proces ljudske percepcije i spoznaje. Ovisno o razini percepcijskog procesa na kojoj slušatelj zaključi svoju interpretaciju, spoznaju i doživljaj primljenih zvukovnih podražaja, ipak postoji opasnost da estetska percepcija slušane skladbe bude temeljena upravo na iskrivljenom shvaćanju objektivne kvalitete glazbenog djela.

Pretpostavka je da većina učenika za vrijeme slušanja glazbe nije svjesna osobnih psihološko-afektivnih utjecaja na svoju percepciju glazbe i da se njihove glazbene preferencije slušanih skladbi najčešće temelje upravo na konačnoj afektivnoj prosudbi i emocionalnom odgovoru. Navedeno potvrđuje činjenica da se ista skladba različito prenosi do slušatelja, odnosno da ljudi različito reaguju na istu skladbu (Sloboda, 1999), što znači da estetska percepcija glazbe ovisi o sposobnostima i mogućnostima, željama i očekivanjima pojedinca te da je prilično individualizirana jer je uvjetovana snažnim podsvjesnim motivima osobe koja

¹⁷ Reimer smatra da se estetska percepcija sastoji od brojnih objektivnih ponašanja kao što su prepoznavanje, diskriminacija, podudaranje itd. Naglašava da se estetska reakcija, za razliku od estetske percepcije, ipak ne može podučavati, kontrolirati ili testirati jer je po prirodi subjektivna.

opaža. Prema opisanom modelu ljudske percepcije i spoznaje može se zaključiti da glazba ima izravan i snažan utjecaj na emocije (Juslin i Västfjäll, 2008; Panksepp i Bernatzky, 2002), dok određene karakteristike skladbe (tempo, ritam, riječi itd.) kod slušatelja izravno pobuđuju afektivnu memoriju na temelju koje se donosi afektivna prosudba (Elliott i Silverman, 2015, 509). Ukoliko su emocije pozitivne, slušatelj će steći *estetski interes* za aktivno slušanje i analizu skladbe nakon čega će moći donijeti razumsku prosudbu o ljepoti i kvaliteti glazbenog djela. Emocionalni odgovor koji u slušatelju stvara pozitivne ili negativne emocije za vrijeme slušanja najčešće izaziva konačni sud i konačnu odluku o preferencijama slušanog glazbenog djela. No ukoliko se dogodi razumska prosudba s „pročišćenim emocijama“, slušatelj će postići estetsku reakciju odgovarajuću ljepoti i smislu slušanog umjetničkog djela te će nadalje usmjeriti razvoj osobnog glazbenog ukusa na skladbe visoke kvalitete. Ukoliko slušatelj ne dođe do stupnja razumske prosudbe kvalitete umjetničkog djela, svoj će stav temeljiti na spomenutoj afektivnoj prosudbi koja nije mjerodavna za objektivnu procjenu, stoga je velika vjerojatnost da će daljnji odabir slušanih skladbi biti prosječne ili upitne kvalitete.

Zato, ukoliko nastavnik inzistira na aktivnom slušanju, razumskoj prosudbi i objektivnom kritičkom mišljenju uz afirmativnu, motivirajuću i inspirirajuću atmosferu u razredu koja će izazvati pozitivne emocije učenika za vrijeme i nakon slušanja glazbe, neće doći do aktivacije negativnih emocija iz podsvijesti učenika-slušatelja. Spoznaja, doživljaj ekspresije glazbe i stavovi učenika o slušanim skladbama u nastavi glazbe tada će ići u smjeru pozitivnog djelovanja, odnosno ponovnog slušanja i doživljaja istih skladbi ili skladbi sličnog glazbenog izričaja. Razvoju estetske percepcije učenika u nastavi glazbe mogu pomoći još neka shvaćanja i suvremena istraživanja, kao na primjer o vizualnom utjecaju na percepciju glazbe, percepciji melodije, ritma, tonaliteta ili harmonije, utjecajnim čimbenicima na percepciju glazbe te same osobine ličnosti slušatelja (Bregmanm 1990; Hargreaves, MacDonald i Miell 2005; Krumhansl, 1990).

4.3.1.5. Kritičko mišljenje

Razvoj vještine kritičkog mišljenja sve se češće postavlja kao jedan od ciljeva u području suvremenog odgoja i obrazovanja zbog znatnog doprinosa preobrazbi iz tradicionalnog obrazovanja u tzv. napredno obrazovanje. Umjesto prikupljanja i akumuliranja brojnih informacija (Knowles, 1980; Paul, 1993; Whitehead, 1929./1967; prema Johnson i sur. 2011), glavni cilj obrazovanja trebao bi biti razvoj procesa kvalitetnog mišljenja koje je usmjereno na potrebe učenika 21. stoljeća s ciljem postizanja viših društvenih i kulturnih ciljeva (Klooster, 2003; Paul, 1993). Iako učenici svih dobnih skupina mogu misliti kritički jer već imaju bogato životno iskustvo i obilno predznanje za daljnja složenija razmišljanja, na žalost, zalaganje za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi još je uvijek prisutnije u teoriji nego u praksi (Buchberger, 2012). Također, budući da sposobnost učenika u razumijevanju i obradi informacija ne ide u korak s golemim resursima koji su im na raspolaganju (Meyers, 1986), Wegner predlaže da bi nastavnici trebali poučavati učenike kroz što inventivnije teme temeljene na razmišljanju i raspravi s ciljem upravo kritičkog pristupa kako bi se pedagoški fokus prebacio sa sadržaja na kogniciju (Wegner, 1989; prema Johnson, 2004).

U glazbenom obrazovanju i području slušanja glazbe, procesi uspoređivanja, vrednovanja, reflektiranja, prosuđivanja i klasifikacije upućuju na potrebu razvoja kritičkog mišljenja učenika (Bundra, 1993) jer upoznavanje i spoznaja glazbenih djela često obuhvaćaju elemente općenitog i subjektno-specifičnog razmišljanja (Woodford, 1995). Učinkovita pedagogija slušanja glazbe trebala bi kod učenika razviti iskustvo slušanja glazbe, uključujući osjećaje i misli izražene medijem glazbe (Tait i Haack, 1984; prema Johnson, 2004), no razvoj multimedije i digitalne tehnologije promijenile su prirodu glazbenih iskustava slušatelja i proširile raspon mogućnosti slušanja. Slušatelj glazbe suvremenog doba tako ima neograničen pristup brojnim informacijama i velikom izboru glazbe koje najčešće odabiru prema vlastitim sklonostima (Johnson, 2004) ili ih pasivno konzumiraju (O'Brien, 1987; Sims, 1990). Frith (1996) ističe da su glazbena iskustva postala sve više individualizirana što se odražava na osobni odabir skladbi između mnogih glazbenih stilova i žanrova, kao i na osobne glazbene odluke i sudove o slušanom djelu (Johnson, 2004). Stoga razumijevanje procesa ljudskog mišljenja tijekom slušanja glazbe može pružiti neprocjenjivu vrijednost za glazbenu pedagogiju zbog uvida u proces svjesnog odabira slušanja glazbe i glazbenog razumijevanja slušanih skladbi.

Kritičko mišljenje ima brojne definicije koje se opisuju na više načina (Woolfolk, 1995; prema Johnsons, 2003a). Kritika dolazi od grčke riječi *krino* što znači lučiti, birati, suditi. Prema Klaiću (2007), kritika je analiza, prosuđivanje i vrednovanje nekoga predmeta, postupka ili djela i ne mora nužno imati za posljedicu isticanje samo negativnih elemenata nekog predmeta, već naprosto *promišljeno vrednovanje* koje može biti pozitivno ili negativno (Buchberger, 2012). Kritičko mišljenje složeni je proces koji započinje s razumijevanjem informacija i uključuje vještine razmišljanja (Bloom, 1956., Ennis, 1962., Sternberg, 1985), analizu i vrednovanje tvrdnji, pronalaženje opravdanja za tvrdnje, usporedbu s drugim ili suprotnim tvrdnjama, generiranje prigovora tvrdnjama te, konačno, zauzimanja stava (Buchberger, 2012, 13). Zahtijeva stroge standarde neovisnog mišljenja i promišljenih postupaka te nameće djelotvornu komunikaciju i sposobnost rješavanja problema razložnom argumentacijom (Klooster, 2003; Bjelanović Dijanić, 2012). Kritičko se mišljenje odnosi na kognitivne vještine višeg reda, a one su „relativno složene i zahtijevaju procjenu, analizu i sintezu i ne uključuju samo mehaničku primjenu sadržaja“ (Halpern, 1998, 451). Topoğlu (2013) naglašava da obuhvaća mentalne procese i strategije koje ljudi koriste za rješavanje problema, donošenje odluka i učenje novih pojmova, dok Tait i Haack smatraju da uključuje osjećaje i misli zajedno, odnosno kognitivne i afektivne domene učenika koje su rezultat iskustvenog učenja (Tait i Haack, 1984; prema Pogonowski, 1987)¹⁸.

Temelj kritičkom mišljenju dao je Sokrat (469-399 pr.n.e.) razvivši metodu poučavanja koja se temeljila na dvama stupnjevima: *ironiji* i *majeutici*. Ironija je uključivala dijalog putem kojeg se učenik trebao suočiti s vlastitim neznanjem tako da shvati da je njegovo dosadašnje znanje nerijetko utemeljeno na predrasudama i nepreispitanim tvrdnjama. Drugi stupanj - majeutika uključivala je dijalog u kojem je učenik pomoću učiteljevih pitanja trebao sam doći do spoznaje i to putem analize tvrdnji, pronalaženja opravdanja za tvrdnje, uočavanjem nedostataka pojedinih tvrdnji te aktivnim odnosom prema spoznaji (Buchberger, 2012).

Ocem modernog kritičkog mišljenja smatra se John Dewey (1859-1952) koji kritičko mišljenje naziva *refleksivnim mišljenjem* te ga definira u svojoj knjizi *Kako mislimo* (*How we*

¹⁸ Za razliku od *kritičkog mišljenja* druge strane, *glazbena kritika* opisuje se u kontekstu javnog izricanja mišljenja o vrijednosti glazbenoga djela i načina njegova izvođenja (Andreis, 1958./63., 244). Glazbenoj kritici pripada značajna društveno-odgojna funkcija i jer se objavljuje u dnevnoj, tjednoj ili stručnoj štampi i ne ograničava se samo na pozitivne ili negativne vrijednosti glazbenoga djela i njegove izvedbe, već ukazuje i na povijesnu pozadinu nastanka djela, društvene prilike te povezuje skladbu s važnim događajima iz skladateljeva života. Od iznimne je važnosti da kritičar glazbeno djelo ne posluša samo jednom, jer se tada upoznaje tek s formom i sadržajem djela, nego više puta uz analizu različitih perspektiva kako bi mogao donijeti objektivno i argumentirano mišljenje o kvaliteti djela i njegove izvedbe, ali i ukazati na bilo kakvu pojavu kiča ili diletantizma.

think, 1910) kao aktivan, ustrajan i temeljit proces razmatranja vjerovanja uz razmatranje onih postavki koje podupiru to vjerovanje. Buchberger ističe kako se ono što je Dewey nazvao refleksivnim mišljenjem danas naziva kritičkim mišljenjem. Taj je koncept prvi razradio suvremeni američki filozof Robert Ennis (1962) za kojeg je kritičko mišljenje vještina racionalnog prosuđivanja u što vjerovati ili što učiniti. Uključuje vrijednosti intelektualnog poštenja i otvorenosti, autonomije i samokritičnosti, vjernosti istini i osjetljivosti na kontekst. Ennis također smatra da kritičko mišljenje uključuje vještine razlikovanja činjenica i vrijednosti, razlikovanja eksplicitnih i implicitnih pretpostavki, razlikovanja argumentiranih i neargumentiranih tvrdnji te prepoznavanje grešaka u zaključivanju i određivanju argumenata. Dahlhaus (2003, 50-51) opisuje da je u kritičkom rasuđivanju potrebno odvojiti ono *lijepo* od onoga što je tek *ugodno*, čime nudi formalistički pristup jer se teži odvajanju „podražaja“ od „unutrašnje pobuđenosti“. Naglašava da je potrebno razdvojiti osjećajno djelovanje glazbe od estetičkog suda te citira Kantov pristup sudu ukusa: „U podražaju i uzbuđenju duše, što ga proizvodi glazba, matematika zacijelo nema ni najmanjeg udjela, nego je ona samo neophodni uvjet“.

Johnson (2004) nabraja vještine koje se koriste za razvoj glazbenog razumijevanja, a uključuju: analizu, sintezu, usporedbu, kriterije za prosuđivanje, povezivanje, obrasce za prepoznavanje i procjenu glazbenih informacija te aktivno slušanje, razmišljanje i refleksiju koja dolazi nakon afektivnih odgovora i prethodnih glazbenih iskustva.

Bundra (1993) i Richardson (1998) također su naglasili da kritičko mišljenje kod slušanja glazbe nužno zahtijeva razmišljanje kao aktivni proces koji se temelji na usporedbi, evaluaciji, refleksiji, prosudbi i klasifikaciji, dok je Richardson (1998) definirao četiri potrebne vještine razmišljanja za vrijeme slušanja glazbe: klasificiranje, razrađivanje, uspoređivanje, predviđanje i vrednovanje.

U glazbenom se obrazovanju kritičko mišljenje koristi u slušanju i stvaranju glazbe, spoznaji i doživljaju glazbe te se ne odnosi samo na razvoj glazbenih sposobnosti, već i na razvoj društvenih vještina pojedinaca, vještina rješavanja problema, kognitivnih sposobnosti i boljeg akademskog postignuća (Topoğlu, 2013). Osim što doprinosi kvalitetnijem iskustvu slušatelja glazbe, doprinosi i osobnom duhovnom te intelektualnom rastu, razvija svijest o samopostojanju i teži za kreativnim postignućima, humanističkoj i kulturnoj empatiji, društvenim blagostanjem i kvalitetnijim životom uopće. Činjenica da vlastito mišljenje nije uvijek epistemološki ispravno, već se treba opravdati racionalnim argumentima i dokazima, Elliott i Sliverman (2015, 52) naglašavaju da bi nastavnici glazbe trebali kod učenika razvijati informirana uvjerenja, poticati ih na razmatranje vlastitih mišljenja i donošenje zaključaka koji

se ne bi smjeli temeljiti samo na „dobru osjećaju“ što je često puta slučaj kod definiranja glazbenih preferencija slušatelja. U promišljanju kako određivati vrijednosti glazbe u glazbenom obrazovanju, Elliott i Silverman stavljaju u vezu *glazbene izazove* i *glazbeno razumijevanje* učenika, ovisno o stupnju sposobnosti i interesa slušatelja, ali i umijeća nastavnika. Naglašavaju da edukativni i etički nastavnik treba izbjegavati zaključke na temelju subjektivnih mišljenja jer ne utemeljuju solidna intelektualna i etička polazišta koja su potrebna za definiranje razumnih koncepata glazbe. S ciljem što kvalitetnije suradnje nastavnika i učenika, Elliott i Silverman zagovaraju tzv. *inkluzivno razmišljanje* u kojem bi nastavnik trebao razmišljati opsežno, kontekstualno, suosjećajno i praktično. Pogonowski (1989) naglašava da nastavnik ima funkciju katalizatora koji daje motivaciju za učenje, uzrokuje intelektualne nemire te stavlja učenike na put prema višoj razini razmišljanja. Zato dobro osmišljen repertoar pitanja koja aktiviraju proces razmišljanja i poticajno ozračje u razredu može učenicima uvelike pomoći kako bi došli do svojih zaključaka i da se pri tome osjećaju dobro.

Analizirajući pristup poučavanja kritičkog mišljenja, Paul i Elder (2004; prema Bjelanović Dijanić, 2011) smatraju da ono zahtijeva stroge standarde promišljenih postupaka, nameće djelotvornu komunikaciju i sposobnost rješavanja problema, uz obvezu da se nadjača urođeni egocentrizam i sociocentrizam. Uočavaju njegove tri dimenzije: učenje ispravnog rasuđivanja, aktivno usvajanje sadržaja i refleksivni pristup životu koji podrazumijeva obrazac analiziranja, propitivanja i vrednovanja u svakodnevnom životu. Kritičko mišljenje stoga teži izbjegavanju pukog verbalizma, formalizma i reproduktivnog znanja, a usmjerava se na procese analiziranja, istraživanja i preispitivanja.

Za uspješno provođenje kritičkog mišljenja u nastavi, Bucberger (2012, 13) ističe da bi nastavnici trebali osigurati vrijeme i prigode za uvježbavanje kritičkog mišljenja, dopustiti učenicima da umuju i teoretiziraju, prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja, promicati aktivnu uključenost učenika u proces učenja, osigurati im nerizično okruženje bez mogućnosti poruge, izraziti uvjerenje u sposobnost svih učenika za donošenje kritičkih sudova i cijeniti kritičko mišljenje. Isto tako, da bi djelotvorno kritički mislili, učenici bi trebali razviti samopouzdanje i svijest o vrijednosti svoga mišljenja i ideja, aktivno se uključiti u proces učenja, s uvažavanjem slušati raznovrsna mišljenja te biti spremni izraziti svoj sud, ali i suzdržati se od njega.

Slijedom navedenoga, Bucberger (2012) navodi intelektualne sposobnosti koje uključuje kritičko mišljenje. To su: analiza pojmova, informacija i gledišta; razlikovanje relevantnih i irelevantnih informacija unutar zadanog konteksta; interpretacija informacija; povezivanje prethodnog znanja i novih informacija te različitih informacija iz različitih područja; sinteza informacija; organizacija sadržaja u smislenu cjelinu; razlikovanje opravdanih

i neopravdanih tvrdnji; sagledavanje predmeta rasprava iz različitih gledišta; vrednovanje informacija i gledišta; formiranje stavova i zastupanja ideja; opravdanje stavova, gledišta; preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja; zamišljanje mogućih situacija; nadgledanje i procjenjivanje vlastitog razumijevanja informacija; usmjeravanje vlastita mišljenja k ispravnosti.

Jedan od priznatih modela za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi je **ERR okvirni sustav** koji u svojem procesu ima tri cjeline: *evokaciju, razumijevanje značenja i refleksiju*. **Evokacija** (eng. *evocation*) je uvodni dio sata u kojem se učenici aktivno prisjećaju svega što znaju o zadanoj temi, aktivno se uključuju u proces učenja s ciljem da se potakne motivacija i interes kod učenika, da se naznači što će se raditi u idućoj fazi te da se utvrdi zanimanje i svrhovitost istraživanja teme (Steele i sur., 2001a, 17). Metode rada su: oluja ideja, grozdovi, konceptualna tablica, rotirajući pregled i Vennov dijagram.

Razumijevanje značenja (eng. *realization of meaning*) središnji je dio sata koji se odnosi na kontakt s novim informacijama ili idejama. Svrha je ove etape održati aktivnost, interes i zamah učenika postignut u etapi evokacije, održati uključenost i samopraćenje razumijevanja svih učenika te pružiti podršku pokušajima učenika da prate svoje razumijevanje (Steele i sur., 2001, 18). Potiče interaktivno učenje i suradnički odnos, a metode su rada INSERT metoda čitanja i vođeno čitanje.

Refleksija (eng. *reflection*) je završni dio sata koji ima nekoliko bitnih ciljeva: povezati „staro“ i „novo“ znanje i na taj način doći do trajnog učenja, vlastitim riječima izražavati nove informacije, usput proširivati rječnik učenika te omogućiti živahnu razmjenu ideja među učenicima (Steele i sur., 2001a, 20). Metode rada su: grozdovi, konceptualna tablica, rotirajući pregled, Vennov dijagram.

Iako su ove metode priznate u odgojno-obrazovnom sustavu, u nastavi se glazbe mogu koristiti najčešće u ponavljanju, obradi i sistematiziranju teorijskog dijela gradiva u čijem fokusu nije slušanje glazbe. Tako se na primjer u **oluji ideja** (eng. *brainstorming*) kreativno generira velik broj ideja u kratkom vremenu u kojem učenici slobodno iznose ideje za rješavanje nekog problema, pri čemu se ničija ideja u početku ne smije kritizirati. Ideje se obično zapisuju te slijedi njihovo vrednovanje (Matijević, 1999, 499). Postupak izrade **grozdova** (eng. *brainwriting*) sistematizira znanje o nekom zadanom pojmu, povezujući ga s drugim pojmovima iz područja koje se proučava, iz nekog drugog nastavnog predmeta ili iz realnog svijeta. Na papir se zapisuju asocijacije koje u tom trenutku naviru u misli učenika, sve dok ne istekne vrijeme ili ponestane ideja. **Konceptualna tablica** vizualna je organizacija informacija koja služi za uspoređivanje više pojmova ili problema na temelju pronalaženja sličnosti i

razlika. **Rotirajući pregled** koristi se isključivo u grupnom radu. Nastavnik pripremi onoliko pitanja koliko je grupa te svako pitanje zapiše na jedan list papira. Svakoj grupi dodijeli jedno pitanje, pa učenici u obliku natuknica zapisuju svoja razmišljanja i odgovore. Na nastavnikov znak listovi se rotiraju do sljedeće grupe, učenici čitaju što su njihovi prethodnici zapisali i dopisuju svoje ideje. Rotacija se vrši sve dok grupe ne dobiju list s pitanjem kojim su počeli. **Vennov dijagram** vizualno je pomagalo koje se sastoji od dvaju djelomice preklapajućih krugova koji se koriste za usporedbu dvaju pojmova pri čemu se izdvajaju sličnosti i razlike. **Insert** (eng. *Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking*) je tehnika čitanja za vrijeme kojeg se pojedini dijelovi teksta označuju odgovarajućim oznakama koje upućuju na poznatost, nepoznatost ili želju za dubljim stjecanjem znanja. **Vođeno čitanje** metoda je čitanja vođena od strane nastavnika pomoću pitanja otvorenog tipa na koja učenici odgovaraju nakon što samostalno pročitaju određeni dio teksta.

Drugi priznati koncept razvoja kritičkog mišljenja postavljen je u **Bloomovoj taksonomiji** koja je definirana kao višerazinski model razvrstavanja mišljenja prema šest razina složenosti (Bloom, 1956). Najniže tri razine su: znanje, razumijevanje i primjena, a najviše su: analiza, sinteza i evaluacija/vrednovanje. Taksonomija je hijerarhijska jer svaka razina podrazumijeva višu razinu (Forehand, 2005; prema Topoğlu, 2013). Ovaj koncept se primarno usmjerio na *kognitivnu* domenu učenika, odnosno na znanje i razumijevanje, no u daljnjem razvoju Bloomove taksonomije, Krathwohl i sur. (1964) definirali su *afektivnu* domenu učenika koja se usmjerila na emocije, vrijednosti i stavove. Razine složenosti (od najniže do najviše) su: prihvaćanje, reagiranje/odgovaranje, usvajanje vrijednosti, organiziranje vrijednosti te usvajanje sustava vrijednosti/integritet. *Psihomotoričku* domenu Bloomove taksonomije definirao je Simpson (1972) te se ona dijeli na sedam razina: percepcija/moć zapažanja, spremnost, vođeni razgovor, automatizirani odgovor, složena operacija (automatizacija), prilagodba te organizacija/stvaranje.

U nastavnom području slušanja glazbe može se upotrijebiti i instrument kritičkog slušanja kao podaktivnost kritičkog mišljenja u filozofiji (Buchberger, 2012, 73-79). Ovaj koncept uključuje analizu i vrednovanje tvrdnji, pronalaženje opravdanja za tvrdnje koje se zastupaju, traženje manjkavosti postavljenim tvrdnjama i usporedbu s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama te, naposljetku, iznošenje vlastita stava. U kritičkom slušanju glazbenih ostvarenja učenicima se može pomoći tako da ih se vodi određenim aktivnostima, smjernicama i potpitanjima kako bi kontekstualizirali glazbeno djelo, utvrdili osnovne pojmove na temelju analize glazbeno-izražajnih sastavnica i forme skladbe nakon čega bi tražili *razloge*, odnosno *opravdanje* za smisao i kvalitetu djela. Reflektirajući i tražeći razloge, moći će izgraditi

argument¹⁹ koji uključuje kontekst *uvjeravanja* i *dokazivanja*. Protuargument, koji je značajan za utvrđivanje istine, usko je vezan uz termine *prigovora* i *protuprimjera*. On uključuje proces i rezultat traženja manjkavosti te razmatranje mogućih postavki koje se suprotstavljaju postavljenoj (osnovnoj) tezi. Pritom je iznimno važno *distancirati se od vlastita mišljenja* na način da intelektualni procesi rezultiraju slobodom mišljenja i razvijanjem sposobnosti za sagledavanje pojma ili problema iz različitih perspektiva. Distanciranje od vlastita mišljenja ili, preciznije rečeno, osobnog gledišta na određeni problem, teži se objektivnom pristupu u interpretaciji vlastite pozicije i stava o nekome djelu (Buchberger, 2012, 84). Jer srž kritičkog mišljenja nije davanje (točnog) odgovora, već proces propitivanja, aktivnost mišljenja i postupak vrednovanja. Zato učenik počinje kritički misliti tek kad počne provjeravati, ocjenjivati, proširivati i primjenjivati nove ideje kako bi vještine razmišljanja mogao koristiti u svakodnevnom životu (Topoğlu, 2013).

Poput mnogih drugih domena, glazba nije jednodimenzionalna jer podrazumijeva perceptivne vještine (npr. shvaćanje strukturnih informacija o djelu kao i društvene informacije), kognitivne vještine (npr. memorija, odlučivanje, prepoznavanje), motoričke vještine te afektivne reakcije. Te vještine funkcioniraju, djeluju i razvijaju se na vrlo složen način i imaju višestruke učinke na pojedince jer mogu unaprijediti njihovu inteligenciju i sposobnost razmišljanja. Stoga nastava glazbe treba biti usmjerena na razvoj kritičkog mišljenja učenika na temelju analize i argumentirane sinteze, a nastavnici glazbe trebaju voditi učenike kroz upoznavanje niza primjera različitih glazbenih žanrova s ciljem usredotočenosti na estetiku, podizanja intelektualnog standarda i razvijanja refleksije vlastitih iskustava učenika (Johnson, 2004). Takvim pristupom učenici će razvijati glazbene kompetencije i samostalno mišljenje o glazbi ili tzv. *glazbenu neovisnost* koja je glavni cilj glazbenog obrazovanja (Boardman, 1989; Wiggins, 2001).

¹⁹ 'imati argument' znači imati sud (tvrdnju) i opravdanje (razloge) za taj sud.

4.4. Interkulturalno glazbeno obrazovanje

Koncepcija interkulturalnoga obrazovanja postupno se uvodi u pedagogiju od 60-ih godina 20. stoljeća zbog formiranja multikulturalnoga društva, odnosno postojanja više kultura na istom prostoru (Dobrota, 2012a, 69). Takav interkulturalni pristup u nastavi, koji u prvi plan stavlja odnos i interakciju među kulturama, učenicima omogućuje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti te ih priprema za zajednički život u demokratskom društvu (Hrvatić, 2007). Omogućuje im upoznavanje, razumijevanje i doživljaj vlastitih, ali i različitih kulturnih obilježja te aktivan suodnos, međusobnu toleranciju i dijalog.

Navedenom tematikom bave se brojni domaći i strani autori (Banks, 1991; Bennett, 1990; Cross, 1991; Dobrota, 2012a, 2012b; Hrvatić i Prišl, 2005; Hrvatić, 2007, 2011; Previšić, 2008; Sekulić-Majurec, 1996; Spajić-Vrkaš, 1998) koji smatraju da se interkulturalni kurikulum treba temeljiti na stečenim iskustvima učenika (znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima) kako bi mogli što bolje upoznavati sebe i druge te otkrivati međusobne sličnosti i razlike u svrhu suradnje i uzajamnog poštovanja. Stoga cilj interkulturalnog obrazovanja nije samo znanje, već i stav prema znanju kojim se razvija osjetljivost, razumijevanje i uvažavanje različitih naroda i nacija (Hrvatić, 2007; Dobrota, 2012a).

Uvođenju interkulturalnoga obrazovanja u nastavu glazbe doprinijele su demografske promjene u drugoj polovici 20. stoljeća koje su stvorile veliku heterogenost učeničke populacije, posebno u zemljama poput SAD-a. Nekadašnje metode učenja, prilagođene homogenoj učeničkoj populaciji, postale su neodgovarajuće upravo zbog raznolikog kulturnog porijekla učenika i njihovih etničko, klasno, rodno i društveno generiranih potreba (Dobrota, 2012b). Tako se u nastavu glazbe, prvenstveno primarnoga glazbenog obrazovanja, uvodilo najprije tradicijske pjesme drugih nacija zbog asimiliranja imigrantske populacije. Nakon toga su prevladali didaktički razlozi poput savladavanja intonacijsko-ritamskih problema i, konačno, autohtonu tradicijsku glazbu počelo se promatrati kao ekspresiju kulture iz koje takva glazba potječe.

Važan doprinos razvoju interkulturalnoga glazbenog obrazovanja imali su razni simpoziji i konferencije te istraživanja funkcije i estetike glazbe različitih kultura, što je interkulturalnom glazbenom obrazovanju stvorilo filozofski temelj te ga stavilo u kontekst estetskog odgoja (Elliott, 1990; Reimer, 2003). Tako se na simpoziju *Yale Seminar* 1963. godine istaknula potreba za uključivanjem glazbe svih razdoblja zapadne umjetničke glazbe, *jazza* te autentične nezapadne narodne glazbe u nastavu glazbe na svim razinama. Na

konferenciji u organizaciji društva International Society for Music Education (ISME) u Interlochenu 1966. godine zaključeno je da je u nastavu glazbe potrebno uključiti glazbe različitih kultura te da treba težiti što boljem razumijevanju glazbenih ostvarenja pojedinih kultura putem autentičnih glazbenih materijala. Takav pristup omogućio bi upoznavanje i vrednovanje specifičnosti kompozicije i izvedbe na način na koji se one manifestiraju unutar društvenog konteksta iz kojega potječu. Također, naglašeno je da bi se trebao ukinuti kompleks superiornosti glazbe zapadne civilizacije nad glazbama iz ostalih dijelova svijeta te da je potrebno spriječiti procjenjivanje glazbi različitih kultura na temelju kriterija zapadne umjetničke glazbe.

Još jedan važan događaj za razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja bio je Simpozij u Tanglewoodu održan 1967. godine na kojemu je naglašena potreba da glazbeni pedagozi osluškuju potrebe društva i pojedinaca koji se susreću s posljedicama promjene vrijednosnih sustava, otuđenja, generacijskog jaza, rasne diskriminacije te novih izazova dokolice. Istaknuto je da nastavi glazbe pripada glazba svih stilova, formi i kultura te da bi se glazbeni repertoar trebao proširiti na glazbu našeg vremena, uključujući i popularnu tinejdžersku glazbu, avangardnu glazbu, američku narodnu glazbu te glazbu drugih kultura (*Documentary Report of the Tanglewood Symposium*, 1968, 138; prema Dobrota, 2012b). Uz navedene simpozije održani su još neki simpoziji²⁰ koji su istaknuli etnomuzikološko gledište o glazbi *kao* kulturi i glazbi *u* kulturi te naglasili značaj razvoja digitalne tehnologije na veću dostupnost glazba iz različitih dijelova svijeta, što stavlja pred glazbene pedagoge nove izazove.

Nasuprot umjetničkoj glazbi zapada definiran je termin *glazbe svijeta* (eng. *World music*) koji se početkom 80-ih godina 20. stoljeća pojavio u popularnoj glazbi SAD-a i zapadne Europe. Takva glazba u svojem je izričaju imala egzotične i nove zvukove glazbe Trećega svijeta utemeljene na tradicijskom idiomu, a slušateljima je omogućavala otkrivanje glazbenog izričaja na primjer Afrike, Argentine, Brazila, Japana, Kine, Karipskih otočja, Indonezije i ostalih dijelova svijeta. Fung (1995, 37-39) je u kontekstu glazbenog obrazovanja naglasio da bi se *glazbe svijeta* trebale uvesti u nastavne programe glazbe te za to navodi tri razloga. Prvoj skupini pripadaju *društveni razlozi*, odnosno razvijanje multikulturalne svijesti, razumijevanja i tolerancije te iskorjenjivanje rasnih predrasuda. Učenici bi tako mogli formirati jasne i pozitivne samoidentifikacije na trima razinama – etničkoj, nacionalnoj i globalnoj, pri čemu je etnička razina temeljna i preduvjet je za ostale razine. Drugoj skupini pripadaju *glazbeni razlozi*

²⁰ Simpozij u Wesleyu (1984), *Symposium on Multicultural Approaches to Music Education* (1990), *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education* (1999), *Tanglewood II – Charting the Future* (2007).

koji u nastavi glazbe omogućuju usvajanje glazbenih pojmova i elemenata, razvijanje slušnih vještina i kritičkog mišljenja, povećanje tolerancije prema nepoznatoj glazbi te razvijanje osjetljivije percepcije poznate glazbe. No može se istaknuti da, bez obzira na kulturu iz koje potječe, svakoj glazbi svojstveno je da rabi iste temeljne izražajne sastavnice – visinu, jačinu, trajanje, boju, formu i sl. S obzirom da se većina *glazbi svijeta* prenosi usmenim putem i nema razvijen sustav notacije, ova činjenica daje joj autentičnost pa se u nastavi takva glazba može analizirati jedino putem snimljenih primjera ili usmenim podučavanjem, pri čemu vjernost izvorne interpretacije najviše ovisi o sposobnosti i znanju nastavnika da na što autentičniji način uputi učenike u razumijevanje konteksta i kulture iz koje takva glazba potječe te na eventualnu izvedbu određene skladbe. Pri tome treba voditi računa o točnom prijevodu i izgovoru riječi na izvornom jeziku, tonskoj boji, ritmu, pokretu i slično. Trećoj skupini pripadaju *globalni razlozi* koji polaze od pretpostavke da je glazba globalni fenomen i da nema kulture u kojoj nema glazbe. Dobrota (2012a, 79) ističe: „Da bismo postali potpunim osobama u modernom svijetu, moramo biti osjetljivi na kulturu u globalnom kontekstu“. Stoga, da bismo takvu glazbu vrednovali na odgovarajući način, potrebno je najprije shvatiti njezin društveni i kulturni kontekst te uz osjetilne sposobnosti doživjeti iskustvo glazbe i izvan samoga zvuka. Jer glazbeno se iskustvo prema Fungu (1995; prema Reimer, 2002, 189-194) pojavljuje u multidimenzionalnom području djelovanja, kretanja i osjećanja utjelovljenim u ljudskom tijelu, duhu i umu.

Zaključno, percepcija *glazbi svijeta* polazi od Reimerove pretpostavke da se svim glazbama treba pristupiti na *estetski* način te da se svako djelo, bez obzira na njegovo kulturno porijeklo, treba proučavati zbog njegovih *umjetničkih* i *estetskih* vrijednosti koje nadilaze bilo kakve kulturne aluzije (Reimer, 2003, 145). Budući da glazba postoji širom svijeta, ona je raznolika ljudska praksa koja obuhvaća sve glazbene žanrove od *jazza* preko kineske glazbe do glazbe baroka. Zato: „Ako se glazba sastoji od različitih glazbenih kultura, onda je glazba inherentno multikulturalna. A ako je glazba inherentno multikulturalna, onda i glazbeno obrazovanje treba biti interkulturalno u svojoj biti“ (Elliott, 1990, 207).

4.5. Perspektiva nastave Glazbene umjetnosti

Prema mišljenju pojedinih istaknutih hrvatskih glazbenih pedagoga (Dobrota, 2016b; Rojko, 2012a, 2012b; Šimunović i Svalina 2015; Škojo, 2013, 2015b, 2016; Škojo i Matković, 2016; Vidulin, 2013) očito je da je nastava Glazbene umjetnosti u Hrvatskoj još uvijek u okvirima zatvorenog kurikulumu te da je potrebno osuvremeniti nastavni model koji se permanentno provodi od ustroja gimnazijskog školovanja do danas. Zbog preopširnosti sadržaja nastavnog programa i zbog modela poučavanja koji ne odgovara današnjem suvremenom učeniku, nastava glazbe na srednjoškolskoj razini ne ostvaruje zadane ciljeve. Zato glazbeni pedagozi u ovome području trebaju težiti koncepciji mješovitog, odnosno otvorenog kurikulumu koji je ostvariv kroz fleksibilnu metodologiju izrade i odabira sadržaja i načina rada (Svalina, 2015). Suvremeno glazbeno obrazovanje zato ne smije ignorirati brojne čimbenike koji mogu utjecati na što veću učinkovitost nastave glazbe. Uvažavanje pluralizma glazbenih pravaca, društveni odnosi, nove tehnologije, mediji, skriveni kurikulum, multikulturalnost... sve to omogućuje odmak od tradicionalnog načina podučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti što može imati osvježavajući i pozitivan učinak nastave glazbe na razvoj glazbene kulture učenika.

Da bi estetski odgoj i razvoj glazbenoga ukusa učenika putem nastave glazbe bio učinkovitiji, trebalo bi provesti akcijska istraživanja na većem uzorku učenika u više različitih srednjoškolskih usmjerenja kroz nekoliko godina i razmotriti mogućnost izbora ili promjene koncepcije nastavnog programa Glazbene umjetnosti koji bi svoje temelje mogao imati u sinkronijskom modelu, ali i znanstvenim istraživanjima glazbenih preferencija. Razlog tome je što je sinkronijski model, ali i razumijevanje uzročno-posljedičnih veza kod glazbenih preferencija učenika usklađeno s aktualnim kurikulumskim načinima provođenja procesa obrazovanja i stjecanja kompetencija. Takav pristup unosi suvremenost u glazbenu nastavu, ali i potreban pluralizam u realizaciji nastave Glazbene umjetnosti koja stremlji prema kompetencijama potrebnim modernim učenicima (Škojo i Matković, 2016, 247). Također, da bi se koncepcija nastavnog programa Glazbene umjetnosti prilagodila zahtjevima modernog doba, potrebno je osuvremeniti metode rada i strategije učenja, nastavna sredstva i pomagala te je nužno staviti učenika u fokus nastavnog procesa. Jer, promatranje i uvažavanje učenika kao cjelovite osobe, s njegovim interesima i potrebama načela su kvalitetne škole koja naglašava poštivanje duhovnosti učenika, razvijanje njegove samostalnosti, stjecanje znanja praktičnim radom, učenje na samoj stvari, kooperativno učenje i samoprovjeru uspjeha (Šimunović i Svalina, 2015, 65). Zato, glazbeni pedagozi trebali bi težiti ne samo korisnim nego i zanimljivim

nastavnim programima iz razloga što učenici do srednje škole već prilično formiraju svoje stavove o glazbi, ali i o nastavi glazbe, čime su očekivanja od nastavnog predmeta, ali i kriteriji glazbenih preferencija, veći. Stoga, poželjno je sudjelovanje učenika u kreiranju i predlaganju redoslijeda nastavnog sadržaja, a kod obrade glazbenih vrsta i oblika trebalo bi težiti raznolikosti glazbenih stilskih izričaja. Jer, ukoliko je glazba atraktivna i adekvatno metodički obrađena, proizaći će i motivacija za daljnje glazbeno podučavanje. Svakako je potrebno izbjeći i sav nepotreban te eventualno nezanimljiv sadržaj usmjeren na opsežne povijesne činjenice i korelacije jer nastava Glazbene umjetnosti u svojoj srži ne bi trebala imati isključivo teorijsko proučavanje kronologije povijesti glazbe, već upoznavanje i razumijevanje same glazbe te obrazovanje kritičkog slušatelja glazbe. Češćim korištenjem aktivnih metoda rada (problemsko i heurističko učenje, suradničko i istraživačko učenje, projektna nastava, gosti u nastavi, e-učenje...) kod učenika bi se trebalo razvijati samostalno shvaćanje skladbi, kritičko mišljenje i izražavanje stručnim glazbenim jezikom, dok bi se korištenjem informacijske tehnologije i društvenih mreža trebalo težiti maksimalnom uključivanju glazbe s nastave Glazbene umjetnosti u slobodno vrijeme učenika. Nadalje, učenike bi trebalo upoznati s različitim načinima slušanja glazbe te poučiti analitičkom pristupu utjecajnih faktora na glazbene preferencije (*osobine slušatelja, situacije i konteksti slušanja, osobine glazbe*), kao i analizi vlastitih odgovora/reakcija na glazbu (*fizioloških, kognitivnih i afektivnih*). Time bi se moglo direktno utjecati na razvoj učenikove percepcije glazbe. Domaći zadatci trebali bi se temeljiti na slušanju i analizi glazbenog djela te na samostalnom otkrivanju novih kvalitetnih glazbenih izričaja (samostalno pronalaženje glazbenih djela u okviru zadanih tema, npr. glazbeno-stilskih izričaja umjetničke, popularne i tradicijske glazbe, dodatno upoznavanje opusa pojedinih skladatelja, kvalitetnih izvođača, obrada umjetničke glazbe u suvremenom izričaju, usporedba različitih interpretacija iste skladbe...), čime bi se razvijao estetski interes i svijest o kvaliteti glazbe koja se obrađuje u nastavi i koju plasiraju mediji ili nameću vršnjaci. Kako učenici svoje preferencije slušanih skladbi najčešće temelje na emocijama i trenutnom raspoloženju, nužno je osvijestiti da su upravo interes, otvorenost i stavovi prema kvalitetnoj, odnosno stavovi prema nekvalitetnoj glazbi ključni za njihovo oblikovanje glazbenog ukusa i razvoj kulturnog identiteta. Zato, kritičko slušanje glazbe, koje se po dosadašnjem modelu učilo kroz upoznavanje isključivo umjetničke glazbe (tzv. *receptijski model*), može se razvijati kroz intenzivnije uvođenje različitih vrsta glazbe (tradicijska, popularna, *jazz*, etno, *glazbe svijeta*, glazba medija, vršnjačka glazba, filmska...) i to proporcionalno tijekom svih četiriju godina gimnazijskog glazbenog obrazovanja. Takvim suvremenijim pristupom koji se temelji na *receptijskom modelu s emancipacijskim pristupom*, uz upotrebu IKT tehnologije, estetski odgoj

bi dobio na većem značaju jer bi učenici zasigurno ostvarili veći interes za predmet Glazbena umjetnost. Samim time, lakše bi razvijali glazbene kompetencije, intelektualnu autonomiju i samoodređenje. Nadalje, Dobrota (2016b) uočava da se glazbene preferencije formiraju pod utjecajem formalnih, ali i informalnih faktora te da se u nastavi poseban značaj treba posvetiti skrivenom kurikulumu. Ukazuje na to da učenici u školi traže glazbu sličnu onoj koju slušaju izvan škole (Ericsson, 2002; Green, 2006) i da učenici ne vide povezanost između glazbe u „stvarnom svijetu“ i glazbe u školi, stoga se pokušavaju isključiti iz školske glazbe. Dobrota također navodi istraživanja čiji rezultati pokazuju da nastavnici koji koriste tradicionalne, formalne kanone podučavanja glazbe, izražavaju strah od uvođenja popularne glazbe u školu i od prihvaćanja informalnih metoda podučavanja, pribojavajući se gubitka kontrole (Beyon, 2012; prema Dobrota 2016b). No, unatoč tome, predlaže kombiniranje formalnih i informalnih načina podučavanja i učenja glazbenih sadržaja, što zahtjeva proširivanje nastavnih sadržaja uvođenjem popularne glazbe i *glazbi svijeta*. Takva znanja učenicima mogu pomoći u generiranju opće i glazbene kulture, kao i pri razumijevanju (glazbene) umjetnosti. Na taj način učenici bi mogli aktivnije pratiti koncertna događanja te se kritički odnositi prema glazbi svih vrsta i stilova, što je u konačnici i svrha (glazbene) kulture: sudjelovati u kulturi zajednice, posjećivati kulturna događanja u kulturnim ustanovama, upoznati i razumjeti djela koja predstavljaju kulturno-umjetnička dostignuća, usvojiti uopćene vrijednosti i kulturne obrasce, oblikovati sustav vrijednosti, moralnu i kulturnu svijest, izraziti svoje ideje, misli, osjećaje, vjerovanja i stavove (Vidulin, 2014, 71-72).

Očito je da bez uspješnoga spoja teorijskih promišljanja znanstvenika i praktičnih iskustava nastavnika glazbe, nije moguće ostvarivati bitne pomake u razvoju glazbene pedagogije kao znanosti. Upravo takva saznanja mogu biti od velike pomoći za postavljanje okvira suvremenog glazbenog obrazovanja koji će težiti što većem značaju „školske glazbe“ u svakodnevnom životu učenika ali i uvođenju različitih žanrova glazbe u nastavu glazbe s ciljem više razine razumijevanja, kvalitetnijeg kritičkog stava te otkrivanja novih glazbenih izričaja koji bi mogli uvelike pridonijeti oblikovanju glazbenoga ukusa učenika. Zato, za razvoj stvaralačke kritike, koja je rezultat izravnog kontakta s glazbom i promišljanja o njoj, potrebni su socijalni oblici učenja, odnosno uključivanje i sudjelovanje učenika u kulturnim aktivnostima škole (i lokalne sredine) te što češći odlasci na koncerte kvalitetne glazbe, čime bi učenici postajali *graditelji kulture* (eng. *culture-builder*) vlastite osobnosti, ali i društva unutar sredine u kojoj žive (Vidulin, 2014, 72-73).

I konačno, ključni čimbenik učinkovitosti nastave Glazbene umjetnosti sam je nastavnik. Njegova stručnost, predanost radu, komunikacijske vještine i kreativnost osnovni su preduvjet razvoja nastave glazbe u smjeru otvorenoga i fleksibilnoga nastavnog procesa (Škojo, 2013, 300). Važnost permanentnog razvoja u smislu proširenja kompetencija, kao i profesionalna uočljivost nastavnika, učenicima daje uzoran primjer predanog rada i osobnog ulaganja u kulturni milje. Kako je izgradnja vlastitog sustava glazbenih i kulturnih vrijednosti od velikog značaja za kvalitetu života ne samo pojedinca nego i društva, potrebno je ostvarivati kontinuiranu suradnju učenika, nastavnika i voditelja odgojno-obrazovnih i kulturnih ustanova i to na tri razine: unutar škole, unutar uže društvene zajednice te unutar lokalnih, regionalnih, državnih i međunarodnih profesionalnih organizacija. Doprinos tome mogu biti različiti glazbeni projekti, ali i provedba akcijskih istraživanja u nastavi glazbe koja bi svojim rezultatima svakako mogla uočiti aktualne probleme te unaprijediti nastavnu praksu. Stoga, na nastavnicima glazbe je da prepoznaju elemente, ideje i stilove koje pronalazimo u suvremenim pedagoškim trendovima kako bi se u životu učenika izbjegnula razdioba glazbe na *školsku* i na svu *ostalu* glazbu. Potrebno je pronaći načine kako da učenici razviju što veći interes za slušanje, razumijevanje i poštivanje umjetničke glazbe, a u *ostalim* glazbenim pravcima da teže slušanju kvalitetnog glazbenog izričaja. Jer, samo razvijanjem vrijednosnih kriterija koji su ključni za kvalitetno slušanje glazbe, učenici će moći graditi objektivne stavove prema glazbi koja ih okružuje te će kao široko obrazovani pojedinci s izgrađenim kulturnim identitetom biti zagovaratelji umjetnosti, ljubitelji estetski vrijedne glazbe i dionici kulturnog života svoje sredine.

5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE: USPOREDBA DJELOVANJA MODELA RECIPROČNOGA ODGOVORA I DIJAKRONIJSKOGA MODELA U NASTAVI GLAZBENE UMJETNOSTI NA OBLIKOVANJE GLAZBENOGA UKUSA UČENIKA

5.1. Cilj, zadatci i hipoteze istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je usporediti djelovanje nastave Glazbene umjetnosti utemeljene na *Modelu recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) s nastavom Glazbene umjetnosti utemeljene na tradicionalnom *dijakronijskom modelu* na oblikovanje glazbenog ukusa učenika.

Glazbeni ukus učenika promatrao se s obzirom na situacije i kontekste slušanja glazbe, percepciju glazbe (opću percepciju glazbe i percepciju glazbeno-izražajnih sastavnica), preferencije različitih glazbenih stilova, interkulturalne kompetencije i stavove prema nastavi glazbe.

U skladu s tako formuliranim ciljem izdvojeni su sljedeći zadatci:

1. Ispitati djelovanje nastave Glazbene umjetnosti koja se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* na procjenu situacija i konteksta slušanja glazbe.
2. Ispitati djelovanje nastave Glazbene umjetnosti koja se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* na opću percepciju glazbe i percepciju glazbeno-izražajnih sastavnica.
3. Ispitati djelovanje nastave Glazbene umjetnosti koja se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* na preferencije glazbenih stilova.
4. Ispitati djelovanje nastave Glazbene umjetnosti koja se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* na interkulturalne kompetencije učenika.
5. Ispitati djelovanje nastave Glazbene umjetnosti koja se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* na stavove učenika prema nastavi glazbe.

U skladu s navedenim zadatcima oblikovane su sljedeće hipoteze:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni situacija i konteksta slušanja glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

H2: Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

H3: Ne postoji statistički značajna razlika u preferencijama glazbenih stilova između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

H4: Ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnim kompetencijama između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

H5: Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema nastavi glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

5.2. Metoda istraživanja

5.2.1. Sudionici

U provedbi nastave Glazbene umjetnosti utemeljene na *dijakronijskom modelu* sudjelovali su učenici dvaju prvih i dvaju četvrtih razreda Gimnazije „Fran Galović“ u Koprivnici (N=94) čineći kontrolnu skupinu, dok su u nastavi utemeljenoj prema *Modelu recipročnog odgovora* sudjelovali učenici dvaju prvih i dvaju četvrtih razreda Gimnazije dr. Ivana Kranjčeva u Đurđevcu (N=90) čineći tako eksperimentalnu skupinu. Iako je u provedbi istraživanja u obje škole sudjelovalo ukupno 184 učenika, u obzir su uzeti rezultati ukupno 171 sudionika jer je tolik broj ispitanika realizirao obje faze anketnog ispitivanja. Kontrolna je skupina tako brojila ukupno 85 sudionika, dok je u eksperimentalnoj skupini bilo 86 sudionika.

Prosječna dob sudionika u kontrolnoj skupini iznosila je $M=16.24$ uz $sd=1.50$, a u eksperimentalnoj skupini $M=16.36$ uz $sd=1.26$. Struktura sudionika s obzirom na spol i skupinu kojoj pripadaju prikazana je u tablici 12.

Tablica 12: Struktura uzorka s obzirom na spol i skupinu

Skupina	djevojke		Mladići		ukupno	
	f	%	f	%	F	%
Kontrolna	54	63.53	31	36.47	85	49.71
Eksperimentalna	57	66.28	29	33.72	86	50.29
Ukupno	111		60		171	

Kako bi se ispitala sličnost kontrolne i eksperimentalne skupine u osnovnim sociodemografskim varijablama, dvije su skupine uspoređene s obzirom na dob, uspjeh, uspjeh u predmetu Glazbena umjetnost, obrazovanju roditelja te financijskom statusu obitelji. Budući da je u svim navedenim varijablama utvrđena raspodjela rezultata koja značajno odstupa od normalne raspodjele, za usporedbu kontrolne i eksperimentalne skupine u tim varijablama korišten je Mann-Whitney U test. Rezultati provedenih testova prikazani su u tablici 13.

Tablica 13: Usporedba kontrolne i eksperimentalne skupine sudionika u osnovnim sociodemografskim varijablama te školskom uspjehu

	K-S d	C _{kontrolna}	C _{eksperimentalna}	Z	p
Dob	.25*	16	16	.53	.60
opći uspjeh	.38*	5	5	-1.83	.07
uspjeh iz glazbene nastave	.54*	5	5	.14	.90
obrazovanje oca	.28*	3	2	-2.20	.03
obrazovanje majke	.32*	3	2	-2.16	.03
financijski status	.45*	2	2	-.48	.63

*p<.01

Iz tablice 13 je vidljivo da se kontrolna i eksperimentalna skupina sudionika ne razlikuju značajno po dobi, općem uspjehu, uspjehu iz nastave Glazbene umjetnosti te financijskom statusu obitelji, dok je utvrđena značajna razlika u stupnju obrazovanja roditelja. Pri tome, roditelji sudionika kontrolne skupine imaju prosječno viši stupanj obrazovanja od roditelja sudionika eksperimentalne skupine. Prosječni stupanj obrazovanja majke i oca sudionika kontrolne skupine bio je završena viša škola, a roditelja sudionika eksperimentalne skupine srednja škola. S obzirom da je riječ o maloj razlici te da u ostalim varijablama nisu utvrđene razlike, moguće je zaključiti da se kontrolna i eksperimentalna skupina ne razlikuju značajno u osnovnim sociodemografskim varijablama ni školskom uspjehu.

Kako bi se provjerila sličnost kontrolne i eksperimentalne skupine sudionika s obzirom na relevantne varijable koje se odnose na glazbene aktivnosti, točnije na glazbeno obrazovanje i glazbeno iskustvo, provedeno je niz hi-kvadrat testova s varijablama glazbenog obrazovanja i iskustva kao zavisnim varijablama čiji su rezultati prikazani u tablici 14 i tablici 15.

Tablica 14: Usporedba kontrolne i eksperimentalne skupine sudionika s obzirom na glazbeno obrazovanje

	kontrolna		Eksperimentalna		χ^2 (df=1)	p
	ne	da	ne	Da		
glazbena škola	67	18	80	6	7.14	.01
privatni satovi	64	21	58	28	1.29	.26
pjevanje u vokalnog ansamblu	34	51	39	47	.50	.48
sviranje u instrumentalnom ansamblu	71	13	71	15	.12	.73

Tablica 15: Usporedba kontrolne i eksperimentalne skupine sudionika s obzirom na glazbeno iskustvo

	kontrolna			Eksperimentalna			χ^2 (df=2)	p
	nikad	povremeno	često	nikad	povremeno	često		
posjećivanje kazališnih predstava	22	61	2	16	66	4	1.81	.41
posjećivanje koncerata umjetničke glazbe	18	61	6	39	46	1	13.40	.00
posjećivanje koncerata popularne glazbe	5	63	17	6	62	18	1.09	.78

Iz tablica 14 i 15 vidljivo je da postoji značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne varijable u dvjema varijablama glazbenog obrazovanja i iskustva i to u pohađanju glazbene škole te posjećivanju koncerata umjetničke glazbe. Sudionici kontrolne skupine u nešto većem broju pohađaju (ili su pohađali) glazbenu školu te češće posjećuju koncerte umjetničke glazbe u odnosu na sudionike eksperimentalne skupine. Možemo pretpostaviti da razlika između skupina ipak nije toliko velika da bi mogla utjecati na dobivene rezultate istraživanja.

5.2.2. Instrument istraživanja

U istraživanju je primijenjen anketni upitnik, konstruiran za potrebe ovoga istraživanja, koji se sastojao od nekoliko dijelova te eksperimentalni nastavni program. Glavni dijelovi instrumenta bili su Inicijalni upitnik, Finalni upitnik te Evaluacijski list. Pritom su inicijalni i finalni upitnik bili jednaki, odnosno nisu se razlikovali niti u jednom pitanju, te će se stoga u narednom dijelu opisati samo Inicijalni anketni upitnik i Evaluacijski list.

5.2.2.1. Inicijalni anketni upitnik

Inicijalni anketni upitnik sastojao se od šest osnovnih dijelova. Prvi dio, nazvan *Osobine slušatelja* uključivao je 14 pitanja zatvorenog tipa kojima su prikupljeni podaci o školskom uspjehu (opći školski uspjeh izražen na skali školskih ocjena te zaključna ocjena iz Glazbene kulture/Glazbene umjetnosti na kraju protekle školske godine), socioekonomskom statusu obitelji (stručna sprema majke i oca, financijska primanja roditelja), aktivnostima slobodnog vremena, glazbenim aktivnostima (pohađanje glazbene škole, pohađanje privatnih edukacija, sudjelovanje u zborovima i drugim vokalnim ili instrumentalnim glazbenim aktivnostima) te glazbenom iskustvu (pohađanje kazališnih predstava, koncerata umjetničke i popularne glazbe).

Posljednje pitanje u prvom dijelu *Osobine slušatelja* je Skala sviđanja glazbenih stilova koja se sastojala od 14 glazbenih stilova, a uz svaki od njih se nalazila skala procjene s 5 stupnjeva na kojoj su sudionici trebali izraziti svoj stupanj sviđanja svakog stila zaokruživanjem jednog od pet brojeva (1=uopće mi se ne sviđa, 2=ne sviđa mi se, 3=osrednje mi se sviđa, 4=sviđa mi se, 5=jako mi se sviđa). Kako bi se provjerila struktura preferencija glazbenih stilova sudionika provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenta uz varimax normaliziranu rotaciju kojom je izlučeno čak četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 61.5% varijance. Struktura tih preferencija prikazana je u tablici 16 a prikazana su samo zasićenja veća od .30. Riječ je o relativno čistoj faktorskoj strukturi izuzev preferencija soul/funk glazbe i rap/hip-hop glazbe koje su imale značajna zasićenja na dva faktora. Na prvom faktoru su se tako izdvojile umjetnička glazba, jazz, filmska glazba, tradicijska glazba te religijska glazba, na drugom faktoru alternativna, heavy-metal i rock glazba (uz soul/funk te rap/hip-hop koji se ipak po značajkama uklapa u treći faktor), na trećem popularna glazba, techno/dance glazba i već spomenuta dva stila – soul/funk i rap/hip-hop, dok su na četvrtom faktoru značajna zasićenja imale preferencije domaće zabavne glazbe i turbofolk glazbe.

Tablica 16: Faktorska struktura preferencija glazbenih stilova u inicijalnoj fazi istraživanja

Glazbeni stilovi	F1	F2	F3	F4
Umjetnička glazba	.68			
Jazz	.54			
Filmska glazba	.62			
Tradicijska glazba	.82			
Alternativna glazba		.71		
Heavy-metal glazba		.83		
Rock glazba		.71		
Popularna glazba (pop)			.76	
Religijska glazba	.70			
Soul/funk glazba		.53	.43	
Rap/hip-hop glazba		.36	.68	
Techno/dance glazba			.79	
Domaća zabavna glazba				.83
Turbofolk glazba				.83
% objašnjene varijance	17.8	17.0	14.08	12.6

Drugi dio inicijalnog anketnog upitnika *Situacije i konteksti slušanja* uključivao je pet cjelina koje se odnose na različite kontekste slušanja glazbe: osobni, obiteljski, medijski, društveni te kontekst nastave glazbe. Osobni kontekst slušanja glazbe ispitan je s deset pitanja zatvorenog tipa kojima su prikupljeni podatci o činiteljima odabira glazbe koju sudionici slušaju (vlastita osobnost, osjećaji i trenutno raspoloženje, vršnjaci, mediji, obitelj, vlastite glazbene sposobnosti, nastavnik glazbe i kvaliteta izvedbe glazbenog djela), vremenu provedenom slušajući glazbu (prosječno tjedno slušanje glazbe, učestalost slušanja omiljene umjetničke skladbe i omiljene popularne skladbe) te o odabiru glazbenog pravca umjetničke i popularne glazbe koji najradije slušaju. Posljednje pitanje u ovoj cjelini uključivalo je procjenu učestalosti slušanja četiri izdvojena glazbena stila – jazz glazbe, tradicijske glazbe Hrvatske, tradicijske glazbe svijeta te turbofolk glazbe i to na skali procjene od 1 do 4 (1=vrlo rijetko, 2=rijetko, 3=osrednje, 4=često).

Obiteljski kontekst slušanja glazbe ispitan je s pet pitanja zatvorenog tipa kojima su prikupljeni podatci o tome bavi li se netko u obitelji sudionika aktivno glazbom, postoji li obiteljsko iskustvo zajedničkog muziciranja ili posjećivanja koncerata glazbe i kulturnih događaja, kao i podatci o glazbenom ukusu roditelja sudionika. Posljednje pitanje u ovoj cjelini odnosilo se na procjenu sudionika o tome kakav je stav roditelja o glazbi koju sami sudionici slušaju.

Medijski kontekst slušanja glazbe ispitan je putem šest pitanja zatvorenog tipa, a prikupljeni su podatci o medijima putem kojih sudionici najčešće slušaju glazbu kao i procjena sudionika o tome utječu li mediji na njihov glazbeni ukus.

Vršnjački kontekst slušanja glazbe ispitan je s pet pitanja zatvorenog tipa kojima su prikupljeni podatci o načinu slušanja glazbe u vršnjačkoj skupini, sličnosti glazbenog ukusa sudionika i vršnjaka te utjecaju vršnjaka na glazbeni ukus sudionika.

Posljednji kontekst slušanja glazbe zahvaćen ovim upitnikom je kontekst nastave glazbe pa se od sudionika u uputi tražilo da svoje odgovore temelje ili na iskustvu iz srednje škole koju trenutno pohađaju ili, za učenike prvog razreda srednje škole, na iskustvima iz osnovne škole. Cjelina se sastojala od 19 pitanja zatvorenog tipa kojima su prikupljeni podatci o različitim aspektima nastave glazbe - opći stav sudionika prema nastavi glazbe, procjena dostatnosti satnice nastave glazbe, procjena potrebe za udžbenicima u nastavi glazbe, dostatnost slušanja i analiziranja glazbenih primjera na nastavi, pohađanje izvannastavnih glazbenih aktivnosti, izvori motivacije za učenje u glazbenoj nastavi, učinci nastave glazbe na različite aspekte glazbenog znanja (razlikovanje kvalitetne od nekvalitetne glazbe, razlikovanje stilskih razdoblja, kritičko mišljenje prema glazbi i sl.).

Treći dio inicijalnog anketnog upitnika odnosio se na *Percepciju glazbe*, a obuhvaćao je 15 pitanja različitog tipa. Većina pitanja zatvorenog tipa odnosila su se na procjene sudionika o tome kakve skladbe vole slušati s obzirom na jednostavnost/složenost, glazbene detalje, tempo, tonalitet, melodiju, tekst, izvedbu kao i reakcije na slušanje glazbe. U jednom se pitanju od sudionika tražilo rangiranje glazbenih elemenata prema tome koji od njih najbrže uočavaju u skladbi koju slušaju. Ponuđeni elementi za rangiranje bili su: tempo, dinamika, melodija, ritam, tonalitet, tekst, izvođački sastav, karakter/ugodaj skladbe, kvaliteta izvedbe, poznatost, stilsko razdoblje te glazbena vrsta.

Četvrti dio inicijalnog anketnog upitnika odnosio se na interkulturalizam, a primijenjena je adaptirana i skraćena inačica *Upitnika interkulturalnih stavova* (Munroe i Pearson, 2006) te pet pitanja zatvorenog tipa kojima su se ispitali stavovi sudionika o tradicijskoj glazbi Hrvatske i drugih naroda (vrijednost takve baštine, ponos, odlasci na koncerte tradicijske glazbe, upoznatost s hrvatskim skladateljima i sl.). Adaptirana i skraćena inačica *Upitnika interkulturalnih stavova* (Munroe i Pearson, 2006) sastoji se od 18 tvrdnji, a zadatak sudionika je procijeniti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom na skali procjene od 1 do 5 (1=uopće se ne slažem, 2=ne slažem se, 3=ništa se slažem, 4=ništa se ne slažem, 5=slučajno se slažem). Eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax normaliziranu rotaciju na unaprijed definirana tri faktora pokazala je da se tvrdnje *Upitnika interkulturalnih stavova* raspodjeljuju slično kao u izvorniku. Jedna tvrdnja nije imala značajno zasićenje na niti jednom faktoru te je izostavljena iz daljnjih analiza. Faktorska struktura i psihometrijske značajke formiranih podskala prikazane su u tablici 17.

Tablica 17: Faktorska struktura adaptirane i skraćene inačice Upitnika interkulturalnih stavova (Munroe i Pearson, 2006)

	F1 znanje	F2 djelovanje	F3 briga
1. Svjestan/-na sam da rasizam postoji.	.49		
2. Ne poduzimam ništa kako bih zaustavio/-la rasizam.	.58		
3. Znam da postoje društvene barijere.	.72		
4. Shvaćam da se religijska vjerovanja razlikuju.	.71		
5. Aktivno preispitujem postojanje rodni nejednakosti.	.76		
6. Razumijem da se spolne preferencije mogu razlikovati.	.46		
8. Osjetljiv/-a sam na poštivanje religijskih razlika.			.60
9. Osjetljiv/-a sam na različita izražavanja nacionalnosti.			.71
10. Emocionalno sam zabrinut/-a zbog rasni nejednakosti.			.44
11. Nisam osjetljiv/-a na upotrebu jezika koji se razlikuje od mog materinog jezika.			.49
12. Podjednako sam osjetljiv/-a prema ljudima različitih financijskih statusa.			.38
13. Ne uključujem se aktivno u borbu protiv religijskih predrasuda.			.45
14. Prihvaćam činjenicu da se u svijetu govore različiti jezici.		.72	

15. Društveni status pojedinca ne utječe na način na koji se ponašam prema njemu.	.72		
16. Ne razumijem zašto se pripadnici različitih kultura ponašaju na različite načine.	.45		
17. Pomažem drugim ljudima da neutraliziraju jezične barijere koje im onemogućavaju komunikaciju.	.66		
18. Ne poduzimam ništa kada svjedočim predrasudama koje se temelje na seksualnim orijentacijama pojedinaca.	.65		
<i>% objašnjene varijance</i>	17%	13%	12%
<i>M</i>	27.55	14.80	21.33
<i>Sd</i>	2.49	3.64	4.03
<i>Raspon rezultata</i>	20-30	5-25	8-30
<i>Cronbach α</i>	.72	.66	.56
<i>Prosječna r među česticama</i>	.31	.28	.18
<i>K-S d</i>	.18*	.11*	.09

Peti dio inicijalnog anketnog upitnika *Procjena glazbenih ulomaka* imao je dva slušna zadatka koji su se odnosili na procjenu sviđanja i poznatosti glazbenih ulomaka različitih žanrova glazbe te na ispitivanje glazbenog znanja putem formalne analize ulomaka umjetničke glazbe. Svi glazbeni primjeri su bili reproducirani putem audio uređaja (CD-player i CD sa snimljenim zvučnim zadacima). Prvi slušni zadatak ispitivao je procjenu sviđanja i poznatosti 15 glazbenih ulomaka umjetničke, filmske i jazz glazbe te mjuzikla, tradicijske i popularne glazbe, prosječnog trajanja 0:50 minuta svaki. Procjena sviđanja glazbenih ulomaka ispitana je skalom procjene od 5 stupnjeva (1=uopće mi se ne sviđa, 2=ne sviđa mi se, 3=osrednje mi se sviđa, 4=sviđa mi se, 5=jako mi se sviđa), procjena poznatosti glazbenog ulomka dihotomnim pitanjima (da-ne) te su ispitani razlozi zbog kojih se sudionicima neki ulomak sviđa ili ne. To posljednje je bilo otvoreno pitanje pri čemu im je u uputi navedeno nekoliko razloga koje mogu navesti kao najzanimljivije, primjerice izvođački sastav, tempo, brzina, ritam, glazbena vrsta, ugođaj i dr. Eksploratornom faktorskom analizom procjene sviđanja glazbenih ulomaka metodom glavnih komponenata uz varimax normaliziranu rotaciju izlučena su tri faktora. Faktorska struktura prikazana je u tablici 18.

Tablica 18: Faktorska struktura preferencija glazbenih ulomaka

	F1	F2	F3
1. G.F.Handel: Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe	.67		
2. D.Pejačević: Ljubica	.57		
3. W.A.Mozart: Ave verum corpus	.77		
4. G. Puccini: Turandot – Nessun dorma	.46		.54
5. John Williams: Tema iz Schindlerove liste	.45		.34
6. Klapa Šibenik: Garlica je propivala (narodna)	.77		
7. Fado – Mariza: Que Deus me perdoe	.38		.39
8. Bugarska narodna: Houbava Milka	.73		
9. Frank Sinatra: Fly me to the moon			.80
10. Musical Grease: You're The One That I Want			.68
11. Elvis Presley: Suspicious minds			.81

12. F. Barić: Podravska zvona		.78	
13. Basshunter: Now You're Gone		.55	
14. Gibonni: Činim pravu stvar	.33	.53	
15. Zlata Đorđević: Bum čika čika		.73	
% objašnjene varijance	22%	14%	17%

Kada je riječ o poznatosti glazbenih ulomaka, rezultati su pokazali da je sudionicima najpoznatiji glazbeni ulomak bio skladba *Činim pravu stvar* (izvođač Gibonni), a najmanje poznatom sudionici su procijenili skladbu *Fado – Mariza: Que Deus me perdoe* (tablica 19).

Tablica 19: Poznatost glazbenih ulomaka

	poznato (%)	nepoznato (%)
1. G.F.Handel: Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe	74.86%	25.14%
2. D.Pejačević: Ljubica	25.09%	70.95%
3. W.A.Mozart: Ave verum corpus	21.91%	78.09%
4. G. Puccini: Turandot – Nessun dorma	80.45%	19.55%
5. John Williams: Tema iz Schindlerove liste	22.35%	77.65%
6. Klapa Šibenik: Garlica je propivala (narodna)	27.37%	72.63%
7. Fado – Mariza: Que Deus me perdoe	19.66%	80.34%
8. Bugarska narodna: Houbava Milka	29.94%	70.06%
9. Frank Sinatra: Fly me to the moon	87.64%	12.36%
10. Musical Grease: You're The One That I Want	89.39%	10.61%
11. Elvis Presley: Suspicious minds	71.35%	28.65%
12. F. Barić: Podravska zvona	89.95%	10.05%
13. Basshunter: Now You're Gone	53.07%	46.93%
14. Gibonni: Činim pravu stvar	96.59%	3.41%
15. Zlata Đorđević: Bum čika čika	46.07%	53.93%

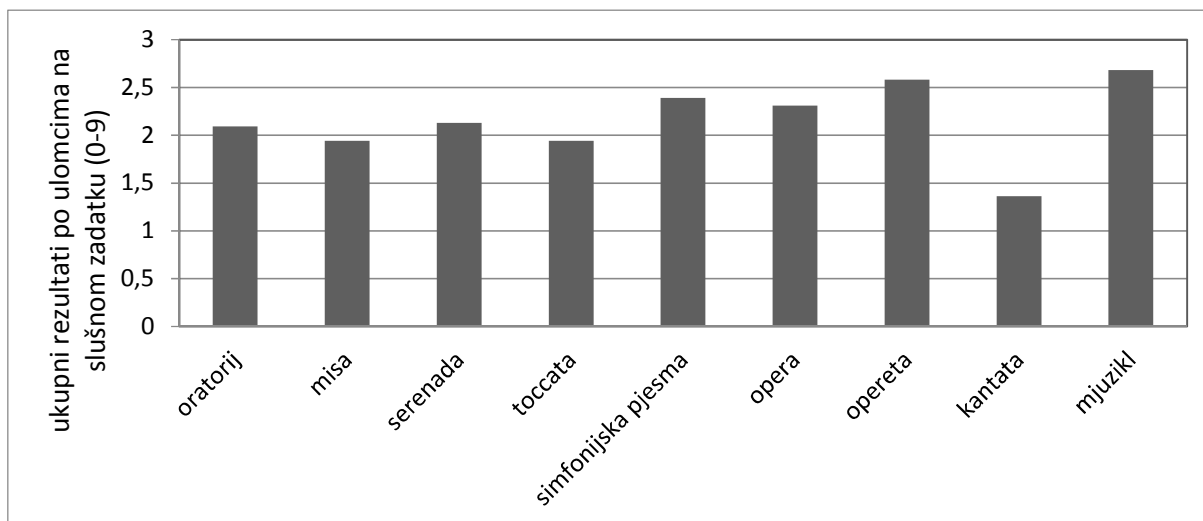
Drugi slušni zadatak odnosio se na ispitivanje znanja o ulomcima umjetničkih skladbi koje su inače predviđene službenim nastavnim programom nastave glazbe u osnovnoj i općeobrazovnoj srednjoj školi. Za ispitivanje znanja o glazbenim ulomcima korišteno je devet glazbenih ulomaka prosječnog trajanja 1:50 minuta svaki koji su prikazani u tablici 20. U svakom glazbenom ulomku, zadatak sudionika bio je prepoznati i napisati glazbene sastavnice: ime i prezime skladatelja, naziv skladbe, stilsko razdoblje, glazbenu vrstu, izvođački sastav, tempo, glazbeni slog te vrstu ljestvice.

Za svaki glazbeni ulomak bilo je moguće ostvariti maksimalno 8 bodova budući da je svaki točan odgovor nosio 1 bod. Polovično točan odgovor bodovao se s 0.5 bodova, a netočno odgovorena pitanja ili neodgovorena nosila su 0 bodova. Kako bi se ispitalo u kojem su ulomku sudionici bili najuspješniji, odnosno gdje su prepoznali i naveli najviše točnih glazbenih sastavnica, sumirani su svi odgovori posebno za svaku od sastavnica. Ti su rezultati prikazani na slici 4. Prosječne vrijednosti, medijani, raspon rezultata i varijabilitet prikazani su u tablici 21. Vidljivo je da su sudionici u inicijalnoj fazi ispitivanja općenito postigli niske rezultate, pri

čemu su najuspješniji bili u procjenama sastavnica mjuzikla (A. Kabiljo: *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet*) gdje je medijan ukupnih rezultata iznosio C=2.5, a najmanje uspješni u procjeni kantate (C. Orff: *Carmina Burana – O fortuna*) gdje je medijan rezultata iznosio samo C=1.

Tablica 20. Glazbeni ulomci i njihove glazbene sastavnice korištene u slušnom zadatku broj 2.

	skladatelj	skladba	stilsko razdoblje	glazbena vrsta	izvođački sastav	tempo	glazbeni slog	vrsta ljestvice
1.	G.F. Händel	Mesija: For unto us a child born	barok	oratorij	vokalno-instrumentalni - mješoviti zbor i orkestar; dječjački zbor i orkestar	umjereno brzi; Allegretto, Moderato	polifoni	dur
2.	G.P. da Palestrina	Missa Papae Marcelli; Kyrie	renesansa	misa	vokalni-mješoviti zbor, komorni ansambl	spori, Largo, Lento, Grave, Adaggio	polifoni	modus
3.	W.A. Mozart	Mala noćna muzika, I. stavak, Allegro	klasicizam, bečka klasika	serenada	instrumentalni - gudački ansambl, gudački kvartet	brzi, Allegro	homofoni	dur
4.	J.S. Bach	Toccata i fuga u d - molu	barok	toccata	instrumentalni - orgulje	brzi, Allegro	monofono, homofoni	mol
5.	B. Smetana	Vltava	romantizam	simfonijska pjesma	instrumentalni - simfonijski orkestar	umjereni, Moderato	homofoni	mol
6.	G. Bizet	Carmen, Habanera - arija Carmen iz I. čina	romantizam	opera	vokalno-instrumentalni - solo mezzosopran, mješoviti zbor i orkestar	umjereni, Moderato	homofoni	mol
7.	J. Offenbach	Orfej u podzemlju, Can-can	romantizam	opereta	instrumentalni - simfonijski orkestar	brzi, Allegro	homofoni	dur
8.	C. Orff	Carmina Burana, O fortuna	20. st.	kantata	instrumentalni - simfonijski orkestar	umjereno brzi, Allegretto	homofoni	modus
9.	A. Kabiljo	Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet	20. st	mjuzikl	vokalno-instrumentalni - solo mezzosopran; mješoviti zbor; orkestar	umjereni, Moderato	homofoni	dur



Slika 4: Ukupni rezultati po ulomcima u slušnom zadatku za devet glazbenih ulomaka

Tablica 21: Deskriptivni pokazatelji za ukupne rezultate po ulomcima slušnog zadatka br. 2.

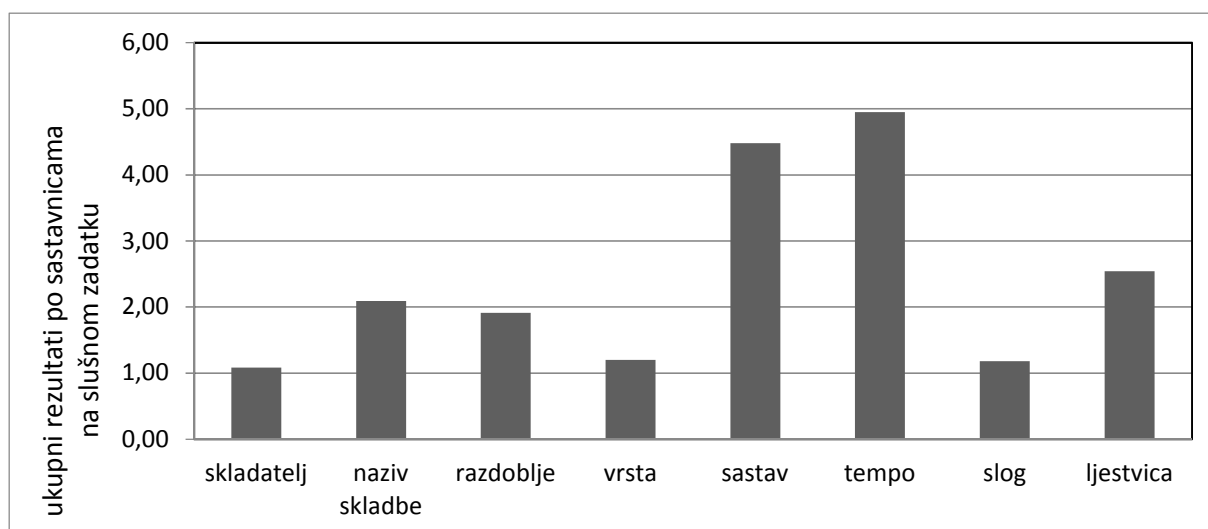
	M	sd	C	D	minimum	maksimum
oratorij	2.09	1.38	2	2	0	7.5
misa	1.94	1.45	2	2	0	8.0
serenada	2.13	1.73	2	1	0	7.5
toccata	1.94	1.73	1.5	1	0	8
simfonijska pjesma	2.37	1.77	2	1	0	7.0
opera	2.31	1.71	2	1	0	7
opereta	2.58	1.43	2.5	2	0	7
kantata	1.36	1.01	1	1	0	5
mjuzikl	2.68	1.78	2.5	1.5	0	8

M-aritmetička sredina, C-medijan, D-mod, sd-standardna devijacija

Kako bi se ispitalo u procjeni koje od glazbenih sastavnica su sudionici bili najuspješniji, formirani su ukupni rezultati za svaku glazbenu sastavnicu, kao suma rezultata svih 9 ulomaka. Tako je raspon mogućih rezultata za svaku sastavnicu bio od 0 do 9. Rezultati tih procjena prikazani u tablici 22 i na slici 5.

Tablica 22: Deskriptivni pokazatelji za ukupne rezultate po glazbenim sastavnicama slušnog zadatka br. 2.

	M	sd	C	D	minimum	maksimum
skladatelj	1.08	1.40	0.5	0	0	6
naziv skladbe	2.09	1.80	1.5	0.5	0	7.5
stilsko razdoblje	1.91	1.80	2	0	0	8
glazbena vrsta	1.20	1.42	1	0	0	8
izvođački sastav	4.48	2.50	5	-	0	9
tempo	4.94	2.08	5	6	0	9
slog	1.18	2.25	0	0	0	9
ljestvica	2.54	2.62	2	0	0	8



Slika 5: Ukupni rezultati po sastavnicama u slušnom zadatku za devet glazbenih ulomaka

Iz tablice 22 i sa slike 5 vidljivo je da su sudionici najuspješniji bili u procjeni tempa te izvođačkog sastava glazbenih ulomaka, dok su najmanje uspješni bili u procjeni glazbenog sloga, glazbene vrste te imena skladatelja. Treba naglasiti da je mod ili dominantna vrijednost (D) u većini glazbenih sastavnica (ime skladatelja, stilsko razdoblje, glazbena vrsta, slog i ljestvica) bila 0 što znači da je veliki broj sudionika imao pogrešne odgovore na svim sastavnicama i to za svih devet glazbenih ulomaka.

5.2.2.2. Evaluacijski list

Evaluacijski list sastojao se od 14 pitanja kojima su ispitani stavovi sudionika o učinkovitosti nastavnog programa Glazbene umjetnosti na oblikovanje njihovog glazbenog ukusa i o nekim posebnostima nastavnog procesa tijekom školske godine u kojoj se provodilo istraživanje. Pitanjima od 1 do 7 ispitani su stavovi sudionika o utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na njihov opći razvoj percepcije glazbe i percepcije glazbeno-izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi i kvalitete glazbene izvedbe, razvoj interkulturalnih kompetencija te stavovi o utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na oblikovanje njihova glazbenoga ukusa. To su bila pitanja zatvorenog tipa, a uz svako pitanje su bila ponuđena tri odgovora: ne, djelomično i da. Osmo pitanje je bila *Skala kvalitete nastave Glazbene umjetnosti* koja se sastojala od devet značajki nastave glazbe u aktualnoj školskoj godini (zanimljivost nastavnog sadržaja Glazbene umjetnosti, preferiranje/sviđanje obrađivanih skladbi, omiljenost predmeta Glazbena umjetnost, kvaliteta rada nastavnika/ce Glazbene umjetnosti, kvaliteta odnosa nastavnika/ce prema učenicima, pravednost nastavnika/ce u

ocjenjivanju učenika, kvaliteta svojeg vlastitog pristupa prema nastavi Glazbene umjetnosti, kvaliteta svojeg vlastitog odnosa prema nastavniku/ci Glazbene umjetnosti, kvaliteta svojeg vlastitog glazbenog ukusa). Sudionici su navedene značajke trebali procijeniti na skali od 1 do 5 (1=nedovoljan, 2=dovoljan, 3=dobar, 4=vrlo dobar, 5=odličan). Provedenom eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenata uz varimax normaliziranu rotaciju izlučena su dva faktora. Faktorska struktura prikazana je u tablici 23.

Tablica 23: Faktorska struktura Skale kvalitete nastave Glazbene umjetnosti u tekućoj školskoj godini

	F1	F2
zanimljivost nastavnog sadržaja Glazbene umjetnosti	.70	
preferiranje/sviđanje obrađivanih skladbi	.75	
omiljenost predmeta Glazbena umjetnost	.65	
kvaliteta rada nastavnika/ce Glazbene umjetnosti		.76
kvaliteta odnosa nastavnika/ce prema učenicima		.86
pravednost nastavnika/ce u ocjenjivanju učenika		.74
kvaliteta svojeg vlastitog pristupa prema nastavi Glazbene umjetnosti	.73	
kvaliteta svojeg vlastitog odnosa prema nastavniku/ci Glazbene umjetnosti		.46
kvaliteta svojeg vlastitog glazbenog ukusa	.56	
% objašnjene varijance	29%	27%
<i>M</i>	18.52	18.15
<i>sd</i>	3.36	2.21
<i>raspon</i>	7-25	9-20
prosječna <i>r</i> među česticama	.41	.44
Cronbach <i>α</i>	.76	.75
<i>K-S d</i>	.09	.24*

* $p < .05$

Prvi faktor odnosi se na procjenu kvalitete nastave, a drugi faktor na procjenu kvalitete rada nastavnika i odnosa s nastavnikom. S obzirom na sadržaj čestica koje su se izdvojile na dvama faktorima te zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti, formirana su dva ukupna rezultata, pri čemu je viši rezultat značio veću kvalitetu nastave, odnosno veću kvalitetu nastavnika. Psihometrijske značajke dviju podskala prikazane su u tablici 23.

Pitanja od broja 9 do 14 su bila pitanja otvorenog tipa, a zadatak sudionika je bio navesti tri značajke koje su im se najviše svidjele u nastavi Glazbene umjetnosti, tri značajke koje im se nisu svidjele u nastavi Glazbene umjetnosti, tri značajke nastave Glazbene umjetnosti koje bi promijenili te prijedloge za poboljšanje. Pored toga, sudionici su trebali navesti nastavnu jedinicu koja im se najviše svidjela te skladbu koja im se najviše svidjela u nastavi Glazbene umjetnosti u tekućoj školskoj godini.

5.2.2.3. Eksperimentalni nastavni program

Eksperimentalni nastavni program Glazbene umjetnosti koji se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) svoje polazište nalazi u suvremenim istraživanjima glazbenih preferencija s ciljem boljeg razumijevanja i oblikovanja glazbenog ukusa učenika. S obzirom na to da je krajnji cilj nastave glazbe estetski odgoj, odnosno kultiviranje glazbenoga ukusa učenika (Dobrota, 2012a, 37), nastava glazbe teži upravo tome da učenike obrazuje kako percipirati lijepo u glazbi. Brojna istraživanja potvrđuju činjenicu da se percepcija lijepoga može povezati s različitim čimbenicima koji u interaktivnom odnosu utječu na glazbene preferencije pojedinca (Hargreaves i North, 1997; Juslin i Sloboda, 2001; LeBlanc, 1982; Reber i sur., 2004; Rentfrow i Gosling, 2006). Osim LeBlancove *Interaktivne teorije glazbenih preferencija* (1982), u kojoj se kroz hijerarhijski odnos brojnih utjecajnih varijabli opisuje proces donošenja odluke o preferenciji u jednom određenom trenutku, model glazbenih preferencija *Model recipročnog odgovora na glazbu* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) usvaja brojne čimbenike iz LeBlancovog modela, ali i opisuje skupinu reakcija na glazbu uvjetovanih različitim obilježjima *glazbe, slušatelja i konteksta slušanja*. Upravo je ovaj model glazbenih preferencija bio ishodište za koncepciju eksperimentalnog nastavnog programa Glazbene umjetnosti i to zbog važnosti međusobne interakcije različitih čimbenika koji utječu na glazbeni ukus slušatelja. Ovakav pristup svakako daje sociopsihološku komponentu kod definiranja glazbenih preferencija, a baš je ta dimenzija zapostavljena u nastavi glazbe srednjoškolskog obrazovanja. Osvještavanjem uzajamnih odnosa brojnih utjecajnih čimbenika glazbeni bi pedagozi mogli bolje razumjeti procese koji uvjetuju formiranje glazbenih preferencija i oblikovanje glazbenog ukusa slušatelja glazbe, mogli bi predvidjeti moguće odgovore *učenika-slušatelja* na glazbu koju slušaju u nastavi, ali i u slobodnome vremenu, te bi mogli utjecati na interaktivno postavljanje pojedinih varijabli s ciljem što kvalitetnijeg estetskog odgoja učenika. U odnosu na koncepciju dosadašnjeg nastavnog programa Glazbene umjetnosti koji se temelji na istome *dijakronijskome modelu* još od 1954./55. školske godine, istraživanje u nastavi Glazbene umjetnosti s novim nastavnim programom pokazat će postoji li razlika u kvaliteti ovih dvaju modela poučavanja, odnosno učinku nastavnog programa na oblikovanje glazbenog ukusa učenika.

Koncepcija jednogodišnjeg eksperimentalnog programa nastave Glazbene umjetnosti raspodijeljena je u četiri tematske cjeline: *Slušatelj, Situacije i konteksti slušanja glazbe, Glazba i Odgovor na glazbu* analogno koncepciji *Modela recipročnog odgovora* (Hargreaves,

MacDonald i Miell, 2005). Na slici 6 prikazane su nastavne cjeline i jedinice eksperimentalnog nastavnog programa.



Slika 6: Nastavne cjeline i jedinice eksperimentalnog nastavnog programa

Prva cjelina *Slušatelj* u svojim ciljevima učenike upoznaje s procesom slušanja, načinima i vrstama slušanja glazbe, tipologijom slušatelja i osobnim karakteristikama slušatelja koje utječu na formiranje glazbenoga ukusa; općom terminologijom glazbenih preferencija i glazbenog ukusa, značajkama *Modela recipročnog odgovora* te istražuje utjecaj individualnih karakteristika učenika na formiranje njihova glazbenog ukusa. Osim ostvarenja *materijalnih zadataka* koji se odnose na stjecanje znanja i razumijevanja navedenih pojmova, *funkcionalni zadatci* odnose se na razvoj sposobnosti procjene osobnih karakteristika slušatelja glazbe, načina slušanja glazbe, identifikaciju individualnih čimbenika koji utječu na glazbene preferencije, utvrđivanje odgovora na glazbu te kategorizaciju prema tipologiji slušatelja. *Odgojni zadatci* koji se odnose na glazbeno-estetske odgojne vrijednosti (Dobrota, 2012a, 10)

ostvaruju se kroz zadatke osvještavanja i identificiranja osobnog identiteta učenika-slušatelja tijekom slušanja i analize glazbenih zadataka. Odgojno-obrazovni ishodi usmjereni su na razumijevanje utjecajnih čimbenika na glazbene preferencije slušatelja. Na kraju cjeline, učenici bi trebali prema *Modelu recipročnog odgovora* nabrojati i objasniti faktore koji utječu na glazbene preferencije te identificirati i opisati moguće odgovore slušatelja na glazbu; slušanjem i analizom glazbenih primjera različitih žanrova izraziti vlastite glazbene preferencije te identificirati utjecajne faktore; opisati proces slušanja i načine slušanja; nabrojati i opisati vrste slušanja glazbe; nabrojati i usporediti tipologiju slušateljstva; preispitati i kategorizirati sebe kao slušatelja glazbe te slušanjem različitih žanrova glazbe utvrditi vlastiti pristup slušanju glazbenih djela i odgovor na glazbu.

Druga cjelina *Situacije i konteksti slušanja glazbe* u svojim ciljevima učenike upoznaje s različitim situacijama i kontekstima slušanja glazbe kao faktorima oblikovanja glazbenih preferencija i glazbenog ukusa slušatelja. Istražuje utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina i medija na formiranje glazbenog ukusa učenika te ispituje mišljenje učenika o ulozi i utjecaju nastave glazbe i nastavnika glazbe na formiranje glazbenog ukusa učenika. Osim razumijevanja, shvaćanja i ukazivanja na različite utjecajne čimbenike u brojnim situacijama i kontekstima slušanja glazbe, što pripada *materijalnim zadacima*, u *funkcionalnim zadacima* učenike se putem preispitivanja i identificiranja osobnih situacija i konteksta slušanja glazbe potiče na pronalaženje i slušanje skladbi koje su tijekom života preferirali pod utjecajem obitelji, vršnjačkih skupina i medija, dok u odnosu na nastavu glazbe identificiraju i diskutiraju o obilježjima kvalitetne/nekvalitetne nastave glazbe, kvalitetnog/nekvalitetnog nastavnika glazbe, kvalitetnog/nekvalitetnog učenika nastave glazbe te pronalaze preferirane skladbe koje su učili na nastavi Glazbene kulture ili Glazbene umjetnosti, što pripada *odgojnim zadacima*. Odgojno-obrazovni ishodi usmjereni su na razumijevanje utjecajnih čimbenika glazbenih preferencija slušatelja i na formiranje stavova o intenzitetu utjecaja pojedinih faktora na glazbeni ukus. Učenici bi na kraju ove cjeline trebali identificirati, opisati i analizirati utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina, medija i nastave glazbe na formiranje osobnog glazbenog ukusa te preispitati vlastite situacije i kontekste slušanja glazbe.

Treća cjelina *Glazba* u svojim ciljevima učenike upoznaje s osnovnim značajkama i procesima fizikalnog prijema zvuka te osnovnim značajkama akustike i psihoakustike. Također ih teorijski i slušno upoznaje s vrstama izvođačkih sastava, vrstama tempa i dinamike, karakteristikama ljestvica, melodije i harmonije, vrstama glazbenoga sloga, značajkama ritma i metra te ih upoznaje s procesom nastajanja djela, traženjem smisla u glazbi i osnovnim značajkama kvalitete glazbenog djela. *Materijalni zadatci* ostvaruju se činjeničnim znanjem o

navedenim pojmovima, *funkcionalni zadatci* u osposobljavaju učenika za samostalno slušno prepoznavanje glazbenih sastavnica u predviđenim skladbama, a u *odgojnim zadacima*, putem slušanja, analize i diskusije o kvaliteti slušanih skladbi, teži se kritičkom pristupu i razvoju estetskog interesa. Odgojno-obrazovni ishodi usmjereni su na ovladavanje glazbeno-izražajnim sastavnicama i razumijevanje utjecajnih čimbenika na glazbene preferencije slušatelja. Učenik bi na kraju ove cjeline trebao opisati proces fizikalnog prijema zvuka; identificirati, imenovati, opisati i slušno prepoznati izvođački sastav, tempo, dinamiku, vrstu ljestvice, obilježja melodije i harmonije, glazbeni slog, ritam i metar; samostalno analizirati skladbe prema glazbeno-izražajnim sastavnicama te identificirati, prepoznati i raspraviti smisao i kvalitetu glazbenog djela.

Četvrta cjelina *Odgovor na glazbu* u svojim ciljevima i zadacima učenike upoznaje s reprezentativnim glazbenim djelima vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe različitih skladatelja, stilskih razdoblja, glazbenih vrsta umjetničke glazbe, ali i ostalih glazbenih pravaca i žanrova, dok se analizom glazbenih djela prema *Modelu recipročnih odgovora* definiraju glazbene preferencije učenika, utjecajni faktori i njihov odgovor na glazbu. Iz područja hrvatske glazbene baštine i tradicijske glazbe cilj je upoznati učenike s bogatom hrvatskom glazbenom baštinom i razvojem glazbe od 9. stoljeća do danas u području umjetničke, popularne i tradicijske glazbe; slušno upoznati glazbena djela folklornog idioma te upoznati autohtone i tradicijske instrumente jedne folklorne regije u Hrvatskoj (Podravine). Razvijanje interkulturalnih kompetencija omogućeno je upoznavanjem općih značajki kineske tradicionalne glazbe i kulture. Usporedbom i vrednovanjem osnovnih glazbenih značajki različitih suvremenih pravaca popularne glazbe, upoznavanjem (prisjećanjem) najpoznatijih glazbenih filmskih tema te identificiranjem obilježja loše kvalitete skladbe/izvedbe na konkretnim glazbenim primjerima, učenike se potiče na razvijanje objektivnih stavova prema vrijednosti glazbenih ostvarenja. Odgojno-obrazovni ishodi za ovu cjelinu usmjereni su na opažanje, doživljavanje i prihvaćanje te razumijevanje i vrednovanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva; uočavanje glazbeno-izražajnih sastavnica s naglaskom na razumijevanje utjecajnih čimbenika na glazbene preferencije slušatelja i identificiranje odgovora slušatelja na glazbu. Po završetku cjeline, učenik bi trebao identificirati i slušno prepoznati karakteristike vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe kroz stilska razdoblja (srednji vijek, renesansa, barok, klasika, romantizam, 20. stoljeće i suvremeno doba); prepoznati, imenovati i razlikovati nazive glazbenih djela različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; formalnom glazbenom analizom prepoznati sastavnice glazbenog djela;

prema *Modelu recipročnog odgovora* identificirati utjecajne faktore glazbenih preferencija i osobni odgovor na glazbu te steći glazbene preferencije slušanih djela.

Slijedi prikaz didaktičko-metodičke koncepcije nastavnog programa Glazbene umjetnosti utemeljenog prema *Modelu recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) (tablica 24).

Tablica 24: Prikaz didaktičko-metodičke koncepcije nastavnog programa Glazbene umjetnosti utemeljenog prema Modelu recipročnog odgovora (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005)

<i>Cilj/svrha nastavnog predmeta Glazbena umjetnost</i>	estetski odgoj učenika, odnosno kultiviranje glazbenoga ukusa učenika (Dobrota, 2012a, 37); razvijanje sposobnosti opažanja, razumijevanja, doživljavanja i vrednovanja glazbenih djela
<i>Odgojno-obrazovni ishodi</i>	razumijevanje utjecajnih čimbenika na glazbene preferencije i odgovora slušatelja na glazbu; ovladavanje glazbeno-izražajnim sastavnicama; opažanje, razumijevanje, doživljavanje, vrjednovanje i prihvaćanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva
<i>Nastavne metode</i>	poučavanje; slušanje glazbe; razgovor; analiza glazbenog djela, demonstracija, čitanje; pisanje; izlaganje; rad na tekstu; refleksija; diskusija; problemsko i heurističko poučavanje, plesanje; pjevanje; sviranje; projekt; istraživanje; metode za poučavanje kritičkog mišljenja (<i>činkvina, oluja ideja, debata, kritički osvrt...</i>)
<i>Oblici rada</i>	frontalni; individualni rad; rad u paru; rad u skupinama
<i>Oblici učenja</i>	individualno; suradničko; seminarski rad; istraživačko učenje; projektno učenje; e-učenje
<i>Nastavna sredstva i pomagala</i>	lap-top; zvučnici; projektor; PPT-prezentacije; Internet (YouTube...); CD-player; CD-i; bilježnica; ploča; klavir; učenička mapa; društvene mreže, listovi za analizu glazbenog djela, plakati; tradicijski instrumenti, klasični instrumenti; ispitni listovi
<i>Pristup u poučavanju</i>	obrađivanje sadržaja, slušno upoznavanje skladbi, glazbena analiza, psihološko-sociološka analiza slušatelja i konteksta slušanja, samostalno istraživanje različitih glazbenih izričaja, osnove kritičkog pristupa u slušanju glazbe
<i>Elementi ocjenjivanja</i>	usvojenost programskih sadržaja poznavanje glazbene literature samostalni rad i aktivnost
<i>Nastavne cjeline i jedinice</i>	četiri međusobno povezane nastavne cjeline: <i>Slušatelj, Situacije i konteksti slušanja, Glazba te Odgovor na glazbu</i> u kojima se obrađuju obilježja slušatelja, načini slušanja glazbe, utjecajni faktori na glazbene preferencije, sastavnice glazbenog djela, kronološki razvoj vokalne, instrumentalne i instrumentalne glazbe; različiti glazbeni izričaji (jazz, filmska glazba...), nacionalna i interkulturalna glazbena baština te obilježja kvalitetne i

	nekvalitetne glazbe i glazbene izvedbe uz informativno slušanje ili glazbenu analizu reprezentativnih djela različitih stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova pri čemu se analizira odgovor slušatelja na glazbu
<i>Obrada glazbenih vrsta i stilskih razdoblja</i>	sinkronijski (Rojko, 2005)
<i>Slušanje glazbe</i>	utemeljeno na <i>receptijskom modelu s emancipacijskim pristupom</i> (Rojko, 2012a, 43) u kojem se osim umjetničke glazbe upoznaju i analiziraju različiti žanrovi glazbe (tradicijaska, popularna, jazz, filmska, evergreen, plesna, reklamna, etno...)
<i>Analiza glazbenog djela</i>	temelji se na prepoznavanju sastavnica glazbenog djela, glazbenog oblika i vrste, glazbenih značajki stilskih razdoblja, značajki glazbenog žanra, prepoznavanju smisla i specifičnosti glazbenog djela i izvedbe, procjeni estetske vrijednosti skladbe te kvalitete glazbene izvedbe i interpretacije, definiranju vrste/načina slušanja glazbe i tipologije slušatelja, prosudbi glazbenih preferencija, pronalaženju utjecajnih faktora na glazbene preferencije i identificiranju odgovora slušatelja na glazbu
<i>Korelacija predmeta</i>	glazbena estetika, muzikologija, glazbena sociologija, glazbena psihologija, fizika, građanski odgoj, povijest, geografija
<i>Suvremeni pristup</i>	primjena <i>Modela recipročnog odgovora</i> u nastavnoj praksi; <i>sinkronijski model</i> u obradi glazbenih oblika i vrsta; e-učenje; psihološko-sociološki pristup; raznolikost i dinamičnost nastavnih jedinica; raznolikost glazbenih žanrova; gosti u nastavi iz područja tradicijske i umjetničke glazbe te pop-kulture i razvoja kritičkog mišljenja; razvoj interkulturalnih kompetencija

U usporedbi koncepcije nastave Glazbene umjetnosti utemeljene prema *Modelu recipročnog odgovora* i *dijakronijskom modelu*, neki su elementi ostali identični ili slični zbog naravi predmeta, kao na primjer nastavne metode, oblici rada i oblici učenja, što je zajedničko većini društveno-humanističkih predmeta u srednjoškolskoj pedagoškoj praksi. Također, isti su elementi ocjenjivanja učenika jer su određeni na državnoj razini, dok su ostali elementi (nastavna sredstva i pomagala, pristupi u poučavanju, slušanje i analiza glazbenog djela, korelacija s drugim nastavnim područjima) u eksperimentalnom programu prošireni prema psihološko-sociološkom području s naglaskom na estetski odgoj. Cilj, odnosno svrha nastave glazbe prema *Modelu recipročnog odgovora* usmjerena je isključivo na kultiviranje glazbenog ukusa slušatelja glazbe, dok je cilj Glazbene umjetnosti prema *dijakronijskom modelu* sveobuhvatan odgoj mladeži u kulturi, odgoj poznavatelja temeljnih značajki glazbe i, po mogućnosti, aktivnoga sudionika u glazbenom životu svoje životne sredine (*Nastavni program za gimnazije*, 1994, 77). U nekoliko detalja razlikuju se i obrazovni ishodi, pri čemu se kod

Modela recipročnog odgovora naglasak stavlja na percepciju glazbe, razumijevanje i analizu utjecajnih čimbenika na glazbene preferencije i odgovora slušatelja na glazbu kako bi se učenike uputilo na što kvalitetniji način slušanja, razumijevanje podražaja i reakcija na određene glazbene izričaje, kritičko mišljenje, svjesno prihvaćanje kvalitetne glazbe i poticaj na samostalno istraživanje različitih kvalitetnih glazbenih pravaca. Kod *dijakronijskog modela*, temeljem muzikološke obrade sadržaja i pregleda razvoja povijesti glazbe uz formalnu analizu umjetničke glazbe, obrazovni ishodi usmjereni su na opažanje, doživljavanje i prihvaćanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva; ovladavanje sastavnicama glazbene umjetnosti i stvaralaštva; sudjelovanje u glazbenim aktivnostima; izražavanje glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom; komunikacija, socijalizacija i suradnja glazbenim doživljajem i izrazom te razumijevanje i vrednovanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva (NOK, 2011, 247-248). Razlika je i u modelu slušanja glazbe, pa se tako kod *Modela recipročnog odgovora* koristi *receptijski model s emancipacijskim pristupom* (Rojko, 2012a, 43) koji učenike obrazuje kako prepoznati kvalitetnu glazbu i izvedbu u različitim glazbenim žanrovima, dok se u *dijakronijskom modelu* slušanje glazbe odnosi na upoznavanje glazbeno-izražajnih sastavnica isključivo umjetničke glazbe, što je svojstveno *receptijskom modelu* (Rojko, 2012a, 43). Ipak, ono što je zajedničko za oba modela slušanja glazbe jest da na prvo mjesto stavljaju umjetničku glazbu kao *a priori* zbog svoje univerzalne kvalitete i ljepote, s ciljem estetskog i spoznajnog iskustva u slušanju takve vrste glazbe. Nadalje, kod *dijakronijskog modela* upoznavanje umjetničke glazbe raspoređeno je prema kronološkom slijedu stilskih razdoblja, dok se prema *Modelu recipročnog odgovora* umjetnička glazba (glazbeni oblici i vrste) upoznaje temeljem slušanja i analize glazbenih djela po principu *sinkronije*, čime se razbija zatvorenost u pojedino glazbeno stilsko razdoblje tijekom jedne godine poučavanja te se postiže raznovrsnost nastavnog sadržaja, suvremeniji pristup i otvorenost kurikuluma. U konačnoj strukturi četverogodišnjeg nastavnog programa Glazbene umjetnosti utemeljenog prema *Modelu recipročnog odgovora* nastava bi mogla imati istu shemu tijekom svih četiriju godina poučavanja: *Slušatelj – Situacije i konteksti slušanja glazbe – Glazba – Odgovor na glazbu*, dok bi se odabir nastavnih sadržaja stavljao na izbor samome nastavniku i učeniku. Raspored satnice za svaku cjelinu bio bi u okvirnom omjeru sati: 3 – 3 – 10 – 12. Ovakvim pristupom učenik bi u prvoj cjelini (*Slušatelj*) imao prilike bolje upoznavati sebe kao slušatelja glazbe, formirati svoj glazbeni identitet te utvrditi svoje stavove o glazbi. U drugoj cjelini (*Situacije i konteksti slušanja glazbe*) učenike bi se kroz različite aktivnosti stavljalo u određene kontekste percipiranja glazbe, kao na primjer upoznavanje različitih glazbenih izričaja s gostima u nastavi, provedba istraživačkih glazbenih projekata (npr. bilingualna nastava, ERASMUS+ projekti i sl.) ili sudjelovanje u internim

glazbenim projektima škole, ples u nastavi, body percussion, percipiranje glazbe putem različitih oblika multimedije i IKT-alata, raznih glazbenih aktivnosti učenika na društvenim mrežama, odlascima na koncerte u vlastitoj sredini ili u veće gradove, obilježavanje obljetnice skladatelja iz sredine u kojoj učenici žive itd. U trećoj cjelini (*Glazba*) učenici bi putem formalnih analiza razvijali sposobnost prepoznavanja glazbenih sastavnica u skladbama, upoznawali glazbene oblike i glazbene vrste kroz reprezentativna djela umjetničke i tradicijske glazbe te kroz obrade umjetničke glazbe u popularnom izričaju. U četvrtoj cjelini (*Odgovor na glazbu*) analiza glazbenog djela bila bi proširena i na analizu utjecajnih faktora na glazbene preferencije te identificiranje odgovora slušatelja na glazbu, dok bi se s učenicima intenzivno radilo na razvijanju estetskog interesa, procjeni kvalitete skladbe i izvedbe te razvijanju estetskog odgovora na različite kvalitetne glazbene izričaje. Nastavne jedinice mogle bi se definirati temeljem upoznavanja vokalnih, instrumentalnih i vokalno-instrumentalnih izvedbi umjetničke, tradicijske i popularne glazbe, s mogućim pregledom razvoja glazbe kroz stilska razdoblja, obradom glazbe koja pripada hrvatskoj glazbenoj baštini, interkulturalne teme pri kojima učenici prema svojim osobnim željama mogu birati upoznavanje glazbenih obilježja pojedine države u svijetu ili upoznavanje obilježja tradicijske glazbe pojedine regije u Hrvatskoj. Također, ova cjelina omogućuje upoznavanje različitih suvremenih kvalitetnih glazbenih žarova (jazz, filmska glazba, mjuzikl, fado, rock, etno glazba, *glazbe svijeta*...) te razvijanje kritičkog mišljenja kroz analizu obilježja kvalitetne/nekvalitetne skladbe ili izvedbe.

Ovakav model u poučavanju Glazbene umjetnosti ne samo da bi učenike glazbeno obrazovao, već bi ih i estetski odgajao, upravo zbog raznolikosti i zanimljivosti nastavnih sadržaja te stavljanja učenika u središte nastavnog procesa kao osobe sa svojim mislima, osjećajima, željama i stavovima. Time bi učenici potencijalno mogli postati kvalitetniji slušatelji glazbe u svoje slobodno vrijeme te aktivni sudionici ne samo u nastavi glazbe, već i u sukonstrukciji kurikuluma Glazbene umjetnosti, što je temelj suvremenom pristupu u pedagogiji i doprinos daljnjem razvoju nastavne prakse.

5.2.3. Postupak istraživanja

Provedeno empirijsko istraživanje u nastavi Glazbene umjetnosti, temeljeno na nastavnom programu s odrednicama teorijskog modela glazbenih preferencija – *Modela recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005), pripada znanstvenom istraživanju u kojem istraživač-nastavnik samostalno istražuje učinak nove metode poučavanja s ciljem unapređivanja nastavne prakse i traženju iskustava za njezino poboljšavanje (Matijević, Mužić i Jokić, 2003, 10). U istraživanju je primijenjen kvaziekperimentalni nacrt, a glavna metoda je bio eksperiment s usporednim skupinama. S učenicima eksperimentalne skupine realizirana je eksperimentalna nastava Glazbene umjetnosti koncipirana prema teorijskom modelu glazbenih preferencija - *Model recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005), dok se u kontrolnoj skupini provodila nastava glazbe koncipirana prema tradicionalnom ili *dijakronijskom modelu*.

Za potrebe istraživanja izrađen je Izvedbeni eksperimentalni nastavni program Glazbene umjetnosti (prilog 1) koji je pristupnica sama pripremila i provodila tijekom jedne nastavne godine s učenicima dvaju prvih i dvaju četvrtih razreda Gimnazije dr. Ivana Kranjčeva Đurđevac (N=90). Eksperimentalni nastavni program, kao i istraživanje u nastavi, odobrilo je Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje te Školski odbor na prijedlog ravnateljice Nevenke Lončar. Prema normi Etičkog kodeksa za istraživanje s djecom dobila se i pisana suglasnost roditelja o sudjelovanju njihova djeteta u znanstvenom istraživanju (prilog 2). Usporedno s provođenjem eksperimentalnog nastavnog programa u kontrolnoj grupi koju su sačinjavali učenici dvaju prvih i dvaju četvrtih razreda Opće gimnazije „Fran Galović“ u Koprivnici (N=94), nastavnica Dragica Bedenik-Boltek provodila je službeni nastavni program koncipiran prema *dijakronijskom modelu* (Nastavni program za gimnazije iz predmeta Glazbena umjetnost, 1994, 77-89). Ukupan broj sudionika u provedbi istraživanja bio je N=184, no zbog opravdanih izostanaka pojedinih učenika za vrijeme provođenja inicijalnog ili finalnog anketnog ispitivanja, broj sudionika koji su realizirali obje faze ispitivanja bio je N=171.

Nastavni sadržaj kontrolne grupe obrađivao se prema udžbeniku Glazbene umjetnosti s tri nosača zvuka za prvi razred gimnazije *Glazbeni susreti 1. vrste* (Perak Lovričević i Ščedrov, 2013) i prema udžbeniku Glazbene umjetnosti s tri nosača zvuka za četvrti razred gimnazije *Glazbeni susreti 4. vrste* (Perak Lovričević i Ščedrov, 2013) izdavačke kuće Profil Klett. Nastava eksperimentalne grupe temeljila se na radu bez udžbenika, najčešće uz upotrebu multimedijских nastavnih sredstava.

Na početku školske godine 2015./16. provedeno je inicijalno anketno ispitivanje za obje skupine ispitanika s prethodno baždarenim mjernim instrumentom, posebno konstruiranim za ovo istraživanje (prilog 3). Prije samog anketiranja učenicima je objašnjena svrha istraživanja te je zajamčena anonimnost, no zbog učinkovitije statističke obrade bilo je potrebno istaknuti inicijale imena i prezimena te kućni broj prebivališta kako bi se dobila jedinstvena šifra ispitanika. Od ukupno trideset i pet sati nastave u prvom razredu i trideset dva sata nastave u četvrtom razredu, inicijalno je ispitivanje provedeno drugi nastavni sat, dok je finalno ispitivanje provedeno trideset i prvi nastavni sat, zbog ranijeg završetka nastavne godine za maturante koja uvijek završava sredinom svibnja. Inicijalno i finalno ispitivanje provodilo se cijeli školski sat u okviru 45 minuta, što je kod svih osam skupina ispitanika bilo dovoljno unatoč opsežnoj konstrukciji upitnika.

Odgovori učenika na pitanja otvorenoga tipa obrađeni su kvalitativno, dok su dobiveni kvantitativni podatci za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu statistički obrađeni. Provjerena je homogenost i distribucija rezultata te se je izvršena inferencijalna i deskriptivna statistička obrada kako bi postavljene hipoteze bile prihvaćene ili odbačene.

Tijekom provedbe eksperimentalnog programa voditeljica istraživanja vodila je dnevnik rada sa svojim opažanjima u nastavnom procesu koji je vidljiv u prikazu tijeka eksperimentalnog nastavnog programa (*Opažanja nastavnika*).

Od ukupno trideset i pet nastavnih sati za učenike prvog razreda, odnosno trideset i dva sata za učenike četvrtog razreda, eksperimentalni nastavni program osmišljen je za ukupno dvadeset i četiri nastavna sata. Preostalih osam sati za učenike četvrtog razreda te jedanaest preostalih sati za učenike prvih razreda bilo je određeno za:

- uvodni sat
- inicijalno anketno ispitivanje
- ponavljanje nastavnog gradiva u prvome obrazovnome razdoblju
- pismenu provjeru znanja u prvome obrazovnome razdoblju
- ponavljanje nastavnog gradiva u drugom obrazovnom razdoblju
- pismenu provjeru znanja u drugom obrazovnom razdoblju
- finalno anketno ispitivanje
- sistematizaciju nastavne godine za učenike prvog razreda, odnosno zaključivanje ocjena za učenike četvrtog razreda
- gost u razredu i odlazak na solistički koncert umjetničke glazbe
- kreativan sat
- zaključivanje ocjena za učenike prvog razreda

Slijedi prikaz tijeka sati eksperimentalnog programa nastave Glazbene umjetnosti utemeljene na *Modelu recipročnog odgovora*.

Redni broj sata: 1.	Nastavna jedinica: UVODNI SAT
Tijek nastavnog sata: Na početku nastavne godine uvodni sat je bio predviđen za upoznavanje predmetne nastavnice s učenicima, upute o organizaciji nastave Glazbene umjetnosti i elementima ocjenjivanja uz napomenu da će se u ovoj nastavnoj godini provoditi eksperimentalna nastava koja će započeti naredni sat s inicijalnim anketnim ispitivanjem. Učenici su dobili Obavijest o sudjelovanju u eksperimentalnom istraživanju koje bi trebali predati svojim roditeljima, sa zamolbom da ih donesu idući sat s potpisom jednog roditelja, što bi značilo odobravanje sudjelovanja u istraživanju, odnosno saznanje o provedbi istraživanja za roditelje učenika starijih od četrnaest godina. Uslijedilo je slušanje dvaju do triju glazbena ulomka po izboru učenika te razgovor o preferencijama slušanih skladbi, glazbenom ukusu učenika i dosadašnjem iskustvu s nastavom glazbe. Na kraju sata provedena je audicija za djevojački zbor škole u kojoj su se ispitale vokalne sposobnosti učenika prvih i četvrtih razreda.	
Slušane skladbe: Svaki je razred imao različit odabir skladbi po izboru učenika, a skladbe su bile isključivo popularnog glazbenog izričaja.	
Opažanja nastavnika: Učenici prvih razreda bili su prilično povučeni zbog nove sredine, škole i poznanstava, pa ih se trebalo više poticati na otvoreniju komunikaciju. Učenici četvrtih razreda bili su otvoreni za razgovor u kojem su komentirali dosadašnja različita iskustva s nastavom Glazbene umjetnosti jer su u prve tri godine gimnazijskog obrazovanja zbog mogeg dvogodišnjeg odsustva (rodiljni dopust) promijenili ukupno četiri nastavnika Glazbene umjetnosti. Učenici su pozitivno reagirali na nastavu bez udžbenika i na činjenicu da neće biti obaveznog usmenog ispitivanja u ovoj školskoj godini.	

Redni broj sata: 2.	Nastavna jedinica: INICIJALNO ANKETNO ISPITIVANJE
Tijek nastavnog sata: Prije početka sata učenici su predali Obavijest o sudjelovanju u eksperimentalnom istraživanju s potpisom roditelja. Nakon podijele inicijalnog anketnog upitnika, na samome početku sata, nastavnica je dala upute za rješavanje upitnika koji se sastojao od dvaju dijelova. U prvom su se dijelu istraživali stavovi učenika o različitim aspektima njihova odnosa prema glazbi, dok se drugi dio upitnika od dva zadatka temeljio na slušanju glazbenih ulomaka za vrijeme kojih su učenici trebali odrediti svoje glazbene preferencije te prepoznati sastavnice glazbenog djela. Ispunjavanje upitnika trajalo je cijeli školski sat, od čega je za upute bilo predviđeno pet minuta, za pisani dio 25 minuta, dok je za slušni dio bilo predviđeno ukupno 15 minuta.	
Slušane skladbe: Slušni zadatak br. 1 (procjena glazbenih preferencija petnaest ulomaka) G. F. Händel: <i>Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe</i> ; D. Pejačević: <i>Život cvijeća, Ljubica</i> ; W. A. Mozart: <i>Ave verum corpus</i> ; G. Puccini: <i>Turandot: Nessun dorma</i> ; John Williams: <i>Tema iz</i>	

Schindlerove liste; Frank Sinatra: *Fly me to the moon*; Musical Grease (Briljantin): *You're The One That I Want*; Klapa Šibenik: *Garlica je propivala*; F. Barić: *Podravska zvona*; Fado – Mariza: *Que Deus me perdoe*; Bugarska narodna: *Houbava Milka*; E. Presley: *Suspicious minds*; Basshunter: *Now You're Gone*; Gibonni: *Činim pravu stvar*; Zlata Đorđević: *Bum čika čika*;

Slušni zadatak br. 2 (glazbena analiza devet ulomaka)

G. F. Händel: *Mesija, For unto us a child born*; G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli, Kyrie*; W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, I. stavak*; J. S. Bach: *Toccata iz Toccate i fuge u d – molu*; B. Smetana: *Vltava*; G. Bizet: *Carmen, Habanera, arija Carmen iz I. čina*; J. Offenbach: *Orfej u podzemlju, Can-can*; C. Orff: *Carmina Burana, O fortuna*; A. Kabiljo: *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet*.

Opažanja nastavnika:

Ispunjavanje upitnika prošlo je bez ikakvih poteškoća. Svi učenici uspjeli su riješiti sve zadatke u zadanom vremenskom okviru. U 1. b razredu, od ukupno dvadeset i četiri učenika, ispitivanju nije prisustvovalo dvoje učenika iz opravdanih razloga, dok su u ostalim razredima bili prisutni svi učenici.

Redni broj sata:	Nastavna jedinica:
3.	GLAZBENE PREFERENCIJE I GLAZBENI UKUS SLUŠATELJA
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>U uvodnom dijelu sata nastavnica je s učenicima razgovarala o izvođačima koje vole slušati, njihovim kriterijima odabira slušanih skladbi, o tome koliko je puta potrebno poslušati određenu skladbu kako bi je zavoljeli i može li se u trenu odlučiti koja nam se skladba sviđa ili ne. Zajedničkim promišljanjem definirao se pojam glazbenih preferencija i pojam glazbenog ukusa slušatelja. Uslijedio je razgovor o načinima kako slušamo glazbu i o tome što sve utječe na nas da bismo neku skladbu prihvatili ili odbacili. Poslušala su se tri glazbena broja: L. van Beethoven: <i>Za Elizu</i>, irska narodna: <i>Kid on the mountain</i> i Tina Turner: <i>I don't want to lose you</i>, nakon čega su učenici izrazili osobne preferencije slušanih skladbi te istaknuli moguće „koncentrirano“ i „opuštajuće“ slušanje, odnosno aktivno i pasivno slušanje glazbe.</p> <p>U glavnom dijelu sata nastavnica je naglasila da postoje brojni čimbenici koji utječu na glazbene preferencije slušatelja te ih je upoznala s obilježjima teorijskog modela glazbenih preferencija <i>Model recipročnog odgovora</i> (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005). Nakon identificiranja obilježja triju varijabli koje su u međusobnom odnosu (slušatelj, glazba te situacije i konteksti slušanja glazbe), učenici su upoznali obilježja triju mogućih odgovora koja slušatelj može dati na glazbu (fiziološki, kognitivni i afektivni).</p> <p>U završnom dijelu sata učenici su slušali skladbu W. A. Mozarta <i>Mala noćna muzika, I. stavak</i>, sa zadatkom da identificiraju i nabroje čimbenike koji utječu na glazbenu preferenciju slušane skladbe te da istaknu osobne odgovore na glazbeno djelo za vrijeme slušanja.</p>	
<p>Slušane skladbe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L. van Beethoven: <i>Za Elizu</i> 2. Irska narodna: <i>Kid on the mountain</i> 3. Tina Turner: <i>I don't want to lose you</i> 4. W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika, I. stavak</i> 	

Opažanja nastavnika:

Učenici su preferirali sva četiri glazbena broja te su aktivno sudjelovali u razgovoru. Prvi su se put susreli s pojmom glazbene preferencije i prvi put su na satu nastave glazbe promišljali definiciju i značenje glazbenog ukusa. Sve potrebne informacije učenici su zapisivali u svoje bilježnice na temelju razgovora ili s računalne prezentacije.

Redni broj sata:

4.

Nastavna jedinica:

VRSTE SLUŠANJA GLAZBE

Tijek nastavnog sata:

Sat je započeo diskusijom o Stockfeltovoj (1994) rečenici: „*Slušatelj i samo slušatelj je zapravo pravi skladatelj glazbe*“ te smo zaključili kako svaki slušatelj glazbe individualno odlučuje o tome što za njega znači glazba koju sluša i kako slušana skladba jedinstveno djeluje na svakog slušatelja. Ponovile su se definicije s prošlog sata: glazbenih preferencija i glazbenog ukusa slušatelja, glavne značajke *Modela recipročnog odgovora* te vrste odgovora slušatelja na glazbu. Nastavnica je učenicima postavila pitanje koja je razlika između „slušati“ i „čuti“ te se definiralo da se „slušanje“ odnosi na recepciju zvuka, dok je uistinu „čuti“ nešto percepcija zvuka, odnosno recepcija zvuka povezana s mišljenjem. Kroz razgovor o procesu slušanja učenici su zaključili da je nakon recepcije zvuka nužno potrebna pažnja (koncentracija) kako bi se informacija razumjela i shvatila, nakon čega slijedi reakcija i memoriranje. Kako bi opće zakone komunikacije povezali sa slušanjem i razumijevanjem glazbe, uslijedilo je slušanje ulomka skladbe W. A. Mozarta *Mala noćna muzika, I. stavak*, sa zadatkom da učenici istaknu sve što razumiju o slušanoj skladbi. Zaključili su da je pažnja tijekom slušanja ubrzo nestala te da su generalno ostvarili samo recepciju zvuka, bez puno konačnog znanja o slušanoj skladbi. Uslijedilo je ponovno slušanje cijelog stavka, ali ovaj put uz vođenje nastavnice s ciljem definiranja strukture skladbe, odnosno forme sonatnog oblika. Za vrijeme slušanja na ploči je zapisana shema stavka:

$$T1 \approx T2 \text{ codetta} : | \quad T^1 \quad T^2 \quad | \quad T1 \approx T2 \text{ coda}$$

EKSPOZICIJA PROVEDBA REPRIZA

Učenici su zaključili da postoje dvije glavne melodije koje se provode kroz cijeli stavak koji ima tri velike cjeline: ekspoziciju, provedbu i reprizu te da se takav oblik skladanja naziva sonatni oblik. U daljnjoj analizi skladbe učenici su prepoznali izvođački sastav (komorni gudački ansambl), brzinu izvođenja (allegro), ljestvicu (dur), definirali smo glazbeni slog (homofonija), glazbenu vrstu (serenada) te da je slušana skladba djelo skladatelja bečke klasike W. A. Mozarta.

Nakon slušanja i određivanja sastavnica glazbenog djela, učenici su zaključili da su skladbu slušali aktivno, a ne pasivno, te da im je sada lakše pratiti tijek skladbe zbog saznanja o strukturi i ostalim glazbenim elementima. Uslijedilo je definiranje vrsta slušanja glazbe: *informativno, razlikovno, kritičko, aktivno, pasivno, slušanje koncentrirano na perceptivno polje (detalje, cjelinu, razumijevanje strukture...), emocionalno, estetsko, intrinzično i ekstrinzično.*

Na kraju sata se zaključilo da *proces slušanja glazbe* objedinjuje mentalne i slušne vještine, intelektualne spoznaje, psiho-fizičke i emocionalne reakcije te da različite situacije traže različite vrste slušanja glazbe.

Slušane skladbe:

1. W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, I. stavak*

Opažanja nastavnika:

Iako je nastavni sat uspio u svim razredima, primijetila sam kod pojedinih učenika da nisu navikli toliko promišljati vlastiti odnos prema glazbi koju slušaju u nastavi Glazbene umjetnosti. Odlučila sam da ću biti ustrajna u razvijanju uzajamne komunikacije s učenicima i u poticanju na samostalno razmišljanje kako bi mogli temeljem znanja i objektivnog mišljenja izgraditi osobni identitet slušatelja i kvalitetne stavove o umjetničkoj glazbi i kvalitetnoj glazbi koja ih okružuje, a koju još nisu otkrili.

Redni broj sata: 5.	Nastavna jedinica: TIPOLOGIJA SLUŠATELJSTVA
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>U uvodnom dijelu sata u svakom je razredu po jedan učenik/ca pred pločom samostalno analiziralo <i>I. stavak Male noćne muzike</i> W. A. Mozarta.</p> <p>Nakon što su učenici definirali da su skladbu slušali aktivno, razlikovno i orijentirano na glazbene detalje, zaključili su da su njihove procjene estetske vrijednosti skladbe veće, isto kao i preferencije same skladbe, za razliku od prethodnih slušanja iste skladbe.</p> <p>Nastavnica je istaknula da postoje brojna proučavanja glazbenog ukusa, a velik doprinos tome daju i glazbeni estetičari, odnosno psiholozi i sociolozi koji definiraju više tipologija slušatelja. Da bi učenici mogli prepoznati svoju tipologiju slušatelja i odrediti smjer u kojem se žele razvijati kao slušatelji glazbe, nastavnica je predstavila nekoliko mogućih tipologija slušatelja. Tako je prema Adornu (1962) objasnila obilježja indiferentnog i emotivnog slušatelja, slušatelja iz povrijeđenosti, slušatelja zabavne glazbe, potrošača kulture, dobrog slušatelja i eksperta. Nadalje, objasnila je obilježja konzervativnog i progresivnog slušatelja prema Andreisu (1967) te istaknula da se slušatelji glazbe prema Kempu (1997) definiraju i prema pojedinim glazbenim vrstama (neki preferiraju simfonijsku ili, s druge strane, komornu glazbu, drugi opernu glazbu, treći solističke koncerte...), prema skladateljima, stilskim razdobljima, pojedinim glazbeno izražajnim elementima (melodija, ritam, harmonija, polifonija...). Nakon izlaganja o tipologiji slušatelja uslijedio je razgovor s učenicima o njihovoj klasifikaciji slušatelja glazbe te su odredili smjer razvoja prema tzv. dobrom slušatelju (Adorno, 1962) koji teži razumijevanju glazbe temeljem glazbene analize (iako ne zna note) i posjećivanju koncerata kvalitetne glazbe. Nastavnica je također istaknula da Kemp tvrdi kako različite strategije slušanja, načini primanja, perceptivni procesi i glazbene preferencije slušatelja prema određenim glazbenim vrstama, stilovima i skladateljima odražavaju njihove individualne osobine i razlike u personalnim parametrima (Kemp, 1997, 25). To potvrđuju i istraživanja glazbenih preferencija slušatelja na području popularnog glazbenog idioma, što potvrđuje tezu da one snažno reflektiraju osobnost, to jest individualna obilježja slušatelja te da ovise o načinu njihova tumačenja društvene stvarnosti. Nakon kraćeg razgovora o povezanosti učenikove osobnosti i raspoloženja s glazbenim žanrovima koje slušaju, nastavnica je zadala zadatak za domaću zadaću koji se odnosio na ispunjavanje psihološkog testa <i>The Do-Re-Mi's of Personality - What your music tastes say about you</i> (Rentfrow i Gosling, 2003). Test se trebao ispuniti putem interneta, a odnosio se na to što glazbeni ukus pojedinca govori o njegovoj osobnosti. Dobivene rezultate učenici su trebali prepisati ili isprintati i priložiti u bilježnicu.</p>	

Na kraju je sata u svakom razredu po jedan učenik/ca je odabrao/la skladbu za slušanje prema vlastitom izboru koja bi reflektirala njihovu osobnost.

Slušane skladbe:

1. W. A. Mozart: *Mala noćna muzika*, I. stavak
2. Skladba prema vlastitom izboru učenika

U promišljanju koliko je informacija potrebno dati učenicima tijekom jednoga sata, odabrala sam prema svojoj procjeni optimalnu količinu znanja o tipologiji slušatelja, iako postoji još podjela slušatelja glazbe. Smatram da učenici za formiranje svojeg identiteta slušatelja glazbe nužno trebaju imati uvid u ovu tematiku. Kako je za formiranje stavova potrebno znanje, u ovih prvih nekoliko sati (nastavne cjeline *Slušatelji* te *Situacije i konteksti slušanja*) odlučila sam staviti naglasak na definiranje pojmova pomoću kojih bi učenici mogli kasnije u novim cjelinama (*Glazba i Odgovor na glazbu*) što kvalitetnije promišljati o glazbi i sebi kao slušatelju te izražavati svoje stavove o glazbi pisanim ili usmenim putem. S obzirom na to da za rad u eksperimentalnoj nastavi nisu potrebni udžbenici, potrebne informacije učenici će zapisivati u bilježnice, no očekujem da će pojedini učenici imati prigovor jer trebaju ulagati „dodatan trud“ za vrijeme nastave Glazbene umjetnosti. Vezano uz rješavanje domaće zadaće, bio je jedan upit učenika hoće li će oni znati riješiti test jer je na engleskom jeziku, no ohrabrila sam ih tako da sam im objasnila da je test vrlo jednostavan i razumljiv s već ponuđenim odgovorima.

Test je dostupan na internetskoj stranici: <http://www.outofservice.com/music-personality-test/>.

Redni broj sata:

6.

Nastavna jedinica:

UTJECAJ KARAKTERISTIKA SLUŠATELJA NA FORMIRANJE GLAZBENOG UKUSA

Tijek nastavnog sata:

Na početku sata učenici su izložili svoje bilježnice na uvid nastavnici kako bi se prokomentirala domaća zadaća koja se odnosila na ispunjavanje testa *The Do-Re-Mi's of Personality - What your music tastes say about you* (Rentfrow i Gosling, 2003). Cilj domaće zadaće bio je prepoznati povezanost karakteristika osobnosti slušatelja glazbe s glazbenim ukusom te poticanje na otkrivanje i slušanje novih glazbenih žanrova.

Kao uvod u novu nastavnu jedinicu, nastavnica je istaknula činjenicu da bi slušatelj odbacio ili prihvatio neku skladbu, intenzivirao pažnju ili ponovio njeno slušanje, mozak prije tog filtrira ulazne glazbene informacije uz pomoć „karakteristika slušatelja“ LeBlanc (1981). Uslijedilo je usmeno izlaganje nastavnice uz računalnu prezentaciju i razgovor s učenicima o karakteristikama slušatelja koje utječu na formiranje glazbenog ukusa slušatelja. Istaknule su se i opisale slijedeće karakteristike slušatelja: *slušna osjetljivost* (fiziološka percepcija zvuka, osnovna pozornost te trenutno afektivno stanje); *glazbena sposobnost* (glazbena nadarenost pojedinca te sposobnost prepoznavanja sastavnica glazbenog djela); *glazbeno obrazovanje*; *osobnost* (osobine ličnosti: ekstraverzija, emocionalna stabilnost, ugodnost, savjesnost i intelekt; kognitivne sposobnosti i samopoimanje); *spol*; *etnička pripadnost i nacionalnost*; *socioekonomski status*; *sazrijevanje i dob te pamćenje*.

Svaku karakteristiku slušatelja nastavnica je potkrijepila primjerima znanstvenih istraživanja o glazbenim preferencijama (primjerice: bez obzira na dob, obrazovanje ili glazbeni stil kojemu pripadaju glazbeni ulomci, slušatelji preferiraju glazbu brzog tempa; tonaliteta se povezuje s

percepcijom emocija u glazbi, tj. s utjecajem glazbe na pobuđenost i raspoloženje slušatelja; učenici srednjih škola vole glazbu s jakim ritmičkim naglaskom; ulaskom u adolescenciju završava se faza otvorenosti prema nepoznatoj glazbi, smanjuje se raznolikost preferiranih stilova te se povećavaju preferencije prema popularnoj glazbi; sviranje u ansamblu razvija percepciju, izražajne sposobnosti i performans; pojedinci visokog stupnja inteligencije preferiraju složeniju glazbu jer ona za njih ima optimalno stimulirajuće djelovanje; s audiovizualnim zapisom veća je preferencija skladbe ako je atraktivniji izvođač; prije trećeg razreda osnovne škole nema predrasuda prema instrumentima, kasnije dječaci biraju muške instrumente (truba), a djevojčice ženske (flauta, klarinet); djevojke u odnosu na mladiće iskazuju nešto veću razinu preferencija glazbenih stilova općenito; žene su sklonije mirnijoj glazbi i konvencionalnom glazbenom stilu; jazz, rock i klasičnu glazbu različito preferiraju Grci, Korejci i Amerikanci; prva se glazbena iskustva stječu unutar obitelji kada se počinju razvijati afiniteti djece prema glazbi; najvažniji je kritički period za glazbeni razvoj djeteta od treće do šeste godine).

Na završetku sata učenici su dobili pismenu domaću zadaću u kojoj trebaju utvrditi vlastiti pristup slušanju glazbe i osobni identitet slušatelja glazbe (*Moj profil slušatelja glazbe*) pomoću informacija s proteklih četiriju sati Glazbene umjetnosti na nastavnoj cjelini *Slušatelj*. Domaća zadaća predviđena je kao sistematizacija gradiva, identificiranje individualnih značajki učenika te kao mogućnost dobivanja ocjene iz zalaganja.

Slušane skladbe:

-

Opažanja nastavnika:

Učenici su ispunjavanjem testa o osobnosti i glazbenom ukusu pokazali otvorenost prema suvremenijem pristupu u poučavanju nastave glazbe. Iako je test bio na engleskom jeziku, svi učenici potvrdili su da su ga bez ikakvih problema riješili, da su rezultati u potpunosti objektivni i da su otkrili nešto novo o sebi. S druge strane, iako je nastavna jedinica predviđena za izlaganje i razgovor s učenicima o informacijama s ciljem formiranja stavova, pojedini su učenici negodovali što se na nastavi Glazbene umjetnosti nije slušala glazba. Složila sam se s njima te istaknula kako je ovaj sat iznimka i ohrabrila ih uputom da ćemo uskoro prilično mnogo slušati glazbu te da je stečeno znanje potrebno za što kvalitetnije slušanje glazbe i oblikovanje identiteta kritičkog slušatelja glazbe. Također, napomenula sam kako nas samo jedan školski sat nastave tjedno prilično ograničava za sveobuhvatnu realizaciju nastave glazbe koja bi zadovoljila potrebe svih učenika.

Redni broj sata:

7.

Nastavna jedinica:

UTJECAJ OBITELJI, VRŠNJAČKIH SKUPINA I MEDIJA NA FORMIRANJE GLAZBENOG UKUSA

Tijek nastavnog sata:

U uvodnom dijelu sata u svakom je razredu po jedan učenik/ca pročitao domaću zadaću s temom o osobnom identitetu slušatelja glazbe nakon čega su se prodiskutirali mogući utjecajni čimbenici formiranja glazbenog ukusa osobe.

Uvod u novu temu započeo je audio-vizualnim prikazom blues skladbe koju izvodi dvogodišnji dječak. Učenici su mogli zaključiti koliki je mogući utjecaj obitelji na razvoj glazbenog ukusa već od najranije dobi. U prisjećanju utjecajnih faktora prema *Modelu recipročnog odgovora* (slušatelj –

situacije i konteksti slušanja glazbe – glazba), nastavnica je porazgovarala s učenicima o situacijama i kontekstima slušanja glazbe kao novoj nastavnoj cjelini te su zaključili kako na glazbeni ukus utječu obitelj, vršnjačke skupine, mediji, autoriteti, društveni položaj, Crkva... Nastavnica je vodila tijekom sata uz razgovor s učenicima, računalnu prezentaciju i glazbene primjere. Kad je riječ o utjecaju obitelji, istaknula je da su još stari Grci vjerovali u odgojnu moć glazbe te da je djeci poželjno omogućiti raznoliko i bogato glazbeno okruženje, motivirati ih na pjevanje, plesanje, muziciranje na dječjim instrumentima i slušanje kvalitetne glazbe na način da ih obitelj potiče na aktivnost, uživanje u glazbi i emocionalne reakcije. Uz ulomke dječjih skladbi *Zeko i potočić* te *Bubamara* učenici su se prisjetili pjesmica i brojlica iz svojega djetinjstva.

Kroz temu utjecaja vršnjaka nastavnica je naglasila da se u doba adolescencije intenzivno formira glazbeni ukus koji među vršnjačkim skupinama dobiva funkciju „simbola identiteta“. Istaknula je kako mladi često u skladateljima i izvođačima vide svoje uzore te da se s njima mogu identificirati, ali i da se, s obzirom na sličan životni stil i na identične preferencije prema određenoj vrsti glazbe, povezuju u grupe, odnosno u određene supkulturne skupine, s ciljem „samoprepoznavanja“ kroz glazbu koja ističe ili pojačava njihova grupna osjećanja.

Nastavnica se dotaknula i teme medija te je naglasila da prisutnost medija omogućuje dostupnost glazbe u svako doba i gotovo svugdje, a popularna komercijalna glazba namijenjena masovnoj publici često je upitne kvalitete. Zbog toga se kriterij za odabir slušanja glazbe generalno snizio, a glazba istinske estetske i umjetničke kvalitete teško pronalazi put do slušatelja, što za posljedicu formira društvo nezainteresirano za kritičku prosudbu i vrednovanje onoga što im se nudi, dok kulturne vrijednosti i umjetnost gube na društvenom značaju. Učenici su istaknuli vrste i značaj medija (televizija, Internet, radio, novine i časopisi) te pozitivne i negativne strane učinke medija.

Uz zvučnu kulisu glazbenog broja Boba Marleya *No woman no cry* (na tekst *Zeko i potočić*) u regge ritmu učenici su rješavali kviz o kronološkom razvoju medija: fonograf, gramofon, radio, kasetofon, CD-player, MP3, Ipod i Iphone, dok su za domaću zadaću dobili zadatak preispitati intenzitet utjecaja obitelji, vršnjačkih skupina i medija na formiranje njihova glazbenog ukusa i to uz pomoć nekih pitanja (*Jesu li vas roditelji poticali na glazbene aktivnosti dok ste bili mali i koje su to bile aktivnosti? Jesu li vam pjevali uspavanke i brojalice? Koje? Jesu li član neke vršnjačke skupine i koji stil glazbe slušate? Koja su mjesta okupljanja mladih u našoj sredini? U kojoj mjeri tvoji prijatelji utječu na tvoje glazbene preferencije? Koje radijske i televizijske programe slušaš/gledaš? Koliki je utjecaj glazbe u noćnim klubovima, DJ-a, radija, Interneta i televizijskih programa na oblikovanje tvog glazbenog ukusa? Koje skladbe i stilove glazbe najviše preferiraš?...*)

Slušane skladbe:

1. Blues skladba u izvedbi dvogodišnjeg dječaka
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=vfraFOEJOaA>)
2. Dječja pjesma *Zeko i potočić* (ulomak)
3. Dječja pjesma *Nije lako bubamarcu* (ulomak)
4. B. Marley: *No woman no cry*

Opažanja nastavnika:

Ovaj nastavni sat imao je svrhu potaknuti učenike na vlastito promišljanje o trima najvećim utjecajima na glazbeni ukus današnje djece i adolescenata. Razgovor te slušani primjeri izmamili su osmijehe na lica učenika jer su se prisjetili svojih omiljenih dječjih pjesama. Time se iniciralo

promišljanje o njihovoj glazbenoj prošlosti, što je prema mojem mišljenju bio dobar temelj za domaću zadaću. Također, učenici su pozitivno reagirali na rad u paru u kojem su promišljali pozitivne i negativne učinke medija te na igru o kronološkom razvoju glazbenih uređaja za reprodukciju glazbe. Smanjila sam pisane informacije u računalnoj prezentaciji, stavila više slika te istaknula neka osobna iskustva kao primjer.

Redni broj sata: 8.	Nastavna jedinica: UTJECAJ NASTAVE GLAZBE NA OBLIKOVANJE GLAZBENOG UKUSA
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>Na početku sata nastavnica je s učenicima prokomentirala i uzela na uvid domaću zadaću o utjecaju obitelji, vršnjaka i medija na formiranje njihova glazbenog ukusa s ciljem intenzivnijeg promišljanja osobnog identiteta slušatelja glazbe i dobivanja prve ocjene iz zalaganja (prilog 4). Nakon toga su učenici prema vlastitom izboru sjeli u šest skupina po četiri učenika kako bi samostalno obradili temu sata o utjecaju nastave glazbe na oblikovanje glazbenog ukusa. Učenici su dobili šest zadataka u kojima su trebali analizirati i donijeti svoje zaključke o obilježjima kvalitetne i nekvalitetne nastave glazbe, obilježjima kvalitetnog i nekvalitetnog nastavnika glazbe te obilježjima kvalitetnog i nekvalitetnog učenika glazbe. Metodom razgovora učenici su kroz pet minuta trebali promisliti o svakom zadatku i to s aspekta postojećeg stanja i moguće perspektive s ciljem unaprjeđenja odnosa učenik – nastavnik glazbe – nastavni predmet Glazbena umjetnost. Svaka skupina učenika je na hamer papir ispisala svoje stavove odgovarajućom bojom flomastera koju su odabrali za svoju grupu i predala svoj plakat slijedećoj skupini učenika. Isti princip rada je bio sve dok se nije izredalo svih šest skupina, odnosno dok svaki plakat nije došao natrag u svoju početnu grupu. Nakon trideset minuta aktivnoga zajedničkoga rada, svaka skupina učenika prezentirala je ispisane stavove učenika cijelog razreda koji se odnose na određenu zadanu tematiku (prilog 5). Tijekom skupnoga rada učenici su pasivno slušali instrumentalne skladbe različitih glazbenih izričaja. Skladatelje i nazive skladbi nastavnica je napisala na ploču kako bi ih učenici mogli prepisati ukoliko im se glazbeni brojevi svide.</p>	
<p>Slušane skladbe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. G. F. Händel: <i>Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe</i> 2. J. Pachelbel: <i>Canon u D-duru</i> 3. W. A. Mozart: <i>Sonata za klavir u C-duru, I. stavak</i> 4. M. Ravel: <i>Bolero</i> 5. A. Piazzola: <i>Libertango</i> 6. Glazba po slobodnom izboru učenika 	
<p>Opažanja nastavnika:</p> <p>Sat je uspio jer su svi učenici bili aktivirani u promišljanju zadanih tema te su slobodno mogli istaknuti svoje stavove i želje. Neprekidno sam obilazila svaku skupinu učenika te sam putem razgovora ostvarila bliži kontakt s njima. Iako je glazba s CD-playera bila samo zvučna kulisa, uočila sam da im se skladbe sviđaju te da su davali fiziološki odgovor na glazbu. No pojedinci iz četvrtog razreda su ipak htjeli slušati svoju glazbu što sam im i omogućila. Svidio im se drugačiji raspored stolova u učionici predviđen za skupno oblik rada.</p>	

Kako učenici tijekom dosadašnjih godina učenja nastave glazbe nisu bili naviknuti na pisanje domaćih zadaća u kojima trebaju promišljati neke osobne aspekte prema glazbi temeljene na iskustvu i znanju, pojedini učenici četvrtog razreda pružili su otpor. Za razlog su naveli kako se moraju prilagođavati novom pristupu u nastavi Glazbene umjetnosti te da im ne odgovara što odjednom trebaju pisati domaće zadaće, upoznavati novi glazbeni vokabular i promišljati o sebi te da bi najradije na nastavi samo sjedili i pasivno slušali glazbu. Nakon razgovora s ravnateljicom i pedagoginjom, ovaj bunt pojedinaca pripisala sam njihovom otporu prema meni kao novoj nastavnici koja sada „odjednom“ traži da se nešto radi u nastavi Glazbene umjetnosti. Iako većina učenika ima pozitivne reakcije na tijek dosadašnjeg eksperimentalnog programa, sve sam ih zamolila da imaju povjerenja u mene. Najavila sam ponavljanje gradiva za pisanu provjeru znanja te ih zamolila da se dobro pripreme jer usmeno odgovaranje tijekom nastavne godine nije obavezno, stoga su im ocjene pisane provjere znanja od iznimne važnosti za opći uspjeh.

Redni broj sata: 9.	Nastavna jedinica: PONAVLJANJE GRADIVA		
Tijek nastavnog sata: Ponavljanje dosadašnjeg gradiva bilo je predviđeno u vidu natjecateljskih igara. Učenici su se raspodijelili u četiri grupe. Kako bi grupe bile za sve učenike pravedno određene, svaki učenik je po redoslijedu sjedenja u klupi izgovorio jedan broj od jedan do četiri, nakon čega su svi učenici s određenim brojem jedan sačinjavali prvu grupu, svi učenici s određenim brojem dva drugu grupu itd. Prvi zadatak bila je igra asocijacija u kojoj je svaka grupa otvarala po jedno polje s ciljem rješavanja stupca koji je nosio jedan bod ili konačnog rješenja koje je nosilo ukupno tri boda. Zadatak je obradio model glazbenih preferencija <i>Model recipročnog odgovora</i> .			
A1 DOB	B1 ŽANROVI	C1 ŠKOLA	D1 ANGAŽIRANOST
A2 ISKUSTVO	B2 POZNATOST	C2 MEDIJI	D2 PAMĆENJE
A3 GLAZBENI IDENTITET	B3 GLAZBENE SASTAVNICE	C3 ZABAVA	D3 RASPOLOŽENJE
SLUŠATELJ	GLAZBA	SITUACIJE I KONTEKSTI SLUŠANJA	ODGOVOR NA GLAZBU
MODEL RECIPROČNOG ODGOVORA			
Drugi je zadatak bilo ekipno odgovaranje na ispitivanje „stručnog povjerenstva“. Tri učenika koja su se sama javila ili koja su predložili ostali učenici iz razreda postali su učenici „ispitivači“. Ti su učenici trebali temeljem dosadašnjeg obrađenog gradiva u nastavi Glazbene umjetnosti izdvojiti barem dvadeset pitanja te naizmjenice postavljati po jedno pitanje svakoj od četiri postojeće grupe tijekom pet krugova ispitivanja. Učenici svake ekipe mogli su zajednički promisliti i definirati konačni odgovor, ali bez korištenja informacija iz bilježnice. Pobjednička ekipa dobila je odličnu ocjenu iz zalaganja.			
Prije završetka sata nastavnica je istaknula potrebno gradivo za pismenu provjeru znanja te je opisala formu ispitnih pitanja.			
Slušane skladbe:			

Učenici su u svakom razredu za vrijeme pripreme drugog zadatka odabrali jednu do dvije omiljene skladbe koje su se do tada slušale u nastavi Glazbene umjetnosti.

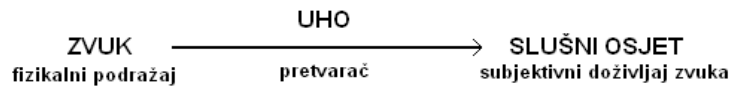
Opažanja nastavnika:

Sat je prošao vrlo aktivno u duhu timske suradnje i pozitivne konkurencije među učenicima. Pojedini učenici osvijestili su si da ipak nemaju dovoljno potrebnog znanja za uspješne rezultate pismene provjere, dok su učenici pobjedničke ekipe zadovoljno otišli sa sata zbog dobivene petice iz zalaganja.

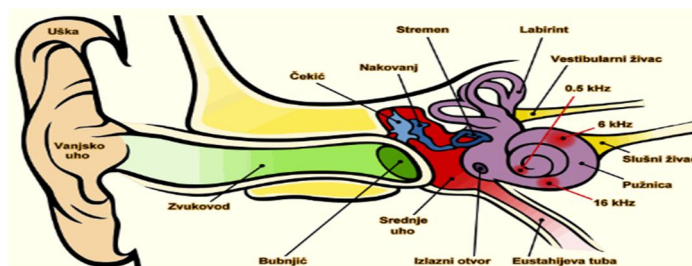
Redni broj sata: 10.	Nastavna jedinica: PISMENA PROVJERA ZNANJA
Tijek nastavnog sata: <p>Nakon što su učenici ispunili sve kriterije diskretnosti za pisanje pismene provjere znanja, nastavnica je podijelila dvije grupe pismenih ispita te zadala upute o načinu ispunjavanja testa i formi pitanja. Pisanje ispita bilo je predviđeno za cijeli nastavni sat. Primjeri ispita obje grupe nalaze se u prilogima (prilog 6 i prilog 7).</p>	
Slušane skladbe: <p>-</p>	
Opažanja nastavnika: <p>Svi učenici ispit su ispunjavali cijeli nastavni sat te su istaknuli da, iako se ispit doima jednostavnim, treba dobro promisliti oko pojedinih odgovora. Zadovoljna sam što su učenici pokazali poštovanje prema koncepciji ove pismene provjere te se nadam da će shvatiti da predmet Glazbena umjetnost ne služi samo za podizanje općeg prosjeka učenika gimnazije.</p>	

Redni broj sata: 11.	Nastavna jedinica: AKUSTIKA I PSIHOAKUSTIKA
Tijek nastavnog sata: <p>Nakon unosa ocjena pismene provjere znanja u e-dnevnik i kraće diskusije s učenicima o ostvarenim rezultatima, nastavnica je najavila novu cjelinu koja se odnosila na područje <i>glazbe</i> u kojem će se učenici upoznati s osnovnim obilježjima i procesima fizikalnog prijema zvuka, sastavnicama glazbenog djela, tumačenjem smisla glazbenog djela te karakteristikama kvalitete glazbenog djela i njegove izvedbe. Također, najavila je više slušanja i analize glazbenog djela ali i to da je ova nastavna cjelina jako važna za usvajanje glazbene terminologije pomoću koje će se nadalje moći kvalitetno pratiti nastava Glazbene umjetnosti.</p> <p>Nakon definiranja pojmova akustike kao znanosti koja se bavi proučavanjem zvuka i psihoakustike kao nove znanstvene discipline koja povezuje psihologiju, fiziologiju i akustiku, učenici su shvatili ključnu razliku između recepcije i percepcije zvuka.</p> <p>Uslijedio je razgovor o zvuku (što je zvuk, kada i kako nastaje, kako se mjeri, koja je razlika između šuma, tona i glazbe te koji raspon visine i jačine zvuka ljudsko uho može čuti). Učenici su imali mogućnost vidjeti i isprobati akustičnu vilicu koja svojim titrajima proizvodi ton a1, odnosno 440 Hz. Također, nastavnica je audio-vizualnim putem učenicima prezentirala signal frekvencije od 0 do 20 000 Hz te istaknula specifičnosti i zanimljivosti vezane uz infrazvuk i ultrazvuk (npr. činjenicu da neke životinje mogu čuti ultrazvuk jer imaju višu gornju graničnu frekvenciju od čovjeka ili</p>	

zanimljivost da što je čovjek stariji, gornja granica čujnosti mu opada, odnosno sve slabije čuje zvukove visokih frekvencija. Time se starijim ljudima mijenjaju i boje zvuka, što znači da simfonijski orkestar ili zvuk violine drugačije čuje dijete od šest, odrastao čovjek od 30 ili osoba od 80 godina). Za bolje razumijevanje slušnog procesa, nastavnica je učenicima prikazala slike te istaknula opća obilježja slušnog procesa (slika 7), građe uha (slika 8) i audiometra.



Slika 7: Prikaz slušnog procesa



Slika 8: Građa uha

Nakon općih obilježja zvuka i uha kao slušnog pretvarača, zadnji dio sata je bio usmjeren na psihoakustiku kod koje uho zajedno s mozgom definira subjektivni doživljaj zvuka, ali se isto tako odnosi i na načine slušanja, fiziološke reakcije te neurološki utjecaj zvuka na mozak.

Postavljanjem tabelarnog prikaza odnosa zvuka i sastavnice glazbenog djela, nastavnica i učenici zajedno su odredili značajke tona (visina, jačina, boja i trajanje) te povezali svaku značajku s određenim sastavnicama glazbenog djela (melodija, tempo, dinamika, metar, ritam, oblik, harmonija slog i izvodači), čime su se povezale osnovne značajke akustike, odnosno zvuka i dobivanja tona s osnovnim elementima glazbe koju slušatelj prema zakonima psihoakustike percipira na individualan, tj. subjektivan način. Ovisno o tijeku upoznavanja (ili ponavljanja prijašnjeg znanja) osnovnih značajki visine, jačine, boje i trajanja tona, nastavnica je učenicima putem Interneta prikazala tri specifična primjera (ekstremne visine pjevanja, jednu osobu koja izvodi višeglasno pjevanje i čegrtajni registar pjevanja) koje je svaki učenik percipirao na svoj način.

Slušane skladbe i audio-vizualni primjeri:

1. Signal frekvencije (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=H-iCZEIJ8m0>)
2. Visina tona – kolorature soprana Madoux Robain (2:40)
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=32hdZaQi4-I>)
3. Polyphonic overtone singing: Anna Maria Hefe
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=vC9Qh709gas>)
4. Boja tona: tradicijska glazba Mongolije, *Tuvan Throat Singing*
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=qx8hrhBZJ98>)

Opažanja nastavnika:

Iako je sat bio prilično dinamičan i s puno informacija, primjetila sam da su učenici neopterećeno i sa zanimanjem pratili te promatrali i analizirali slike i audio-vizualne primjere, što im je znatno

olakšalo razumijevanje ove nimalo lake, ali korisne teme za razvoj slušatelja glazbe. Za pripremu ovog sata uložila sam puno vremena te sam razgovarala i s kolegama iz strukovne škole koji su mi ponudili neke interesantne testove, primjerice za ispitivanje praga čujnosti, muzičkog sluha, osjećaja za ritam (*Amusie*, *Phonagnosie*), test za ispitivanje sposobnosti viđenja zvuka i mješanja osjetila (*Synesthesie*). Nažalost, ograničenost vremenom to nije dozvolila. Također, u pojedinim sam razredima (ovisno o preostalom slobodnom vremenu na kraju sata) dala popis klasičnih skladbi za koje je znanstveno dokazano da pozitivno djeluju na psiho-emotivan razvoj malog djeteta, ali i na odraslog čovjeka. Shvatila sam da mi 45 minuta nastavnog sata nije dovoljno za prezentiranje glazbene građe te da je potrebno nešto učiniti da bi učenici s lakoćom, ali i zanimanjem pratili nastavu Glazbene umjetnosti te izvršavali predviđene zadatke. Također, zaključila sam da su im neki glazbeni primjeri bili prilično interesantni, ali na žalost više neće biti prilike za njihovim ponavljanjem, stoga sam odlučila osnovati grupu (zatvoreno-tajnog tipa) na društvenoj mreži Facebook gdje bi učenicima mogla objavljivati nastavne materijale i poveznice za glazbene brojeve, ali isto tako gdje bi se učenici mogli uključiti u samostalno otkrivanje i prezentaciju potrebnih skladbi za realizaciju nastave. Mislim da bi ovakav suvremeni pristup u poučavanju mogao pozitivno djelovati na motivaciju učenika i na osobni razvoj njihova glazbenog ukusa.

Redni broj sata: 12.	Nastavna jedinica: IZVOĐAČKI SASTAVI
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>Sat je započeo audio-vizualnim prikazom izvedbe grupe Pentatonix: <i>Evolution of music</i>. Izvođači su izveli a cappella repertoar s ulomcima poznatih skladbi različitih stilskih razdoblja i žanrova glazbe. Učenici su zaključili da je izvedba bila vokalna te iznimno visoke kvalitete. Nakon toga je uslijedio razgovor o izvođačkim sastavima u kojem su učenici istaknuli svoje dosadašnje znanje o vokalnoj, instrumentalnoj i vokalno-instrumentalnoj vrsti izvedbe. Također, definirali su izvođačke sastave koji se dijele na soliste, komorne ansamble (duet/duo, tercet/trio, kvartet, kvintet... oktet) orkestre i zborove.</p> <p>Kako bi učenici otkrili nešto novo o vokalnoj glazbi, nastavnica je pokazala sliku vokalnog aparata i glasiljaka te je prezentirala kratki video prikaz rada glasiljaka. Objasnila im je i osobno demonstrirala proces nastanka, odnosno tvorbe glasa, mogućnosti oblikovanja i vođenja tona te je istaknula moguće bolesti glasiljaka (polipi, promuknutost i afonija) i načine njihova liječenja. Također, nastavnica je demonstrirala i pojasnila pojmove: <i>a cappella</i>, <i>bel canto</i>, <i>naturalno pjevanje</i>, <i>govorni pjev</i>, <i>vibrato</i>, <i>tremolo</i> i <i>ravni ton</i>. Nakon toga, učenici su se prisjetili podjele ženskih i muških pjevačkih glasova (sopran, mezzosopran, alt, kontraalt; kontratenor, tenor, bariton, bas) te su poslušali jednu vokalno-instrumentalnu skladbu u izvedbi sopranistice Inve Mulve Tchako (G. Donizetti: <i>Lucia di Lammermoor</i>, <i>Il dolce suono</i>) sa zadatkom da prepoznaju obilježja kvalitetne izvedbe. Nastavnica i učenici zajedno su definirali da je kvalitetna izvedba/interpretacija svake skladbe nužno potrebna te su sistematizirali obilježja kvalitetne izvedbe pjevane ili svirane glazbe (čista intonacija, točan ritam, razgovjetan izgovor riječi – dikcija, izjednačenost registara i vokala, mimika, uvježbanost i ujednačenost izvođača, ekspresivnost, stilska interpretacija, afektivnost – emocionalizacija...).</p> <p>Drugi dio sata bio je usmjeren na instrumente gdje su učenici ponovno imali priliku pokazati svoje dosadašnje stečeno znanje. Definirali su opću podjelu instrumenata na žičane (gudački i trzalački),</p>	

puhačke (drveni i limeni), udaraljke (s određenom i neodređenom visinom tona), glazbala s tipkama i elektronička glazbala. Nakon toga je uslijedilo slušanje skladbe B. Brittena *Vodič kroz orkestar za mladež, Varijacije na Pucellovu temu, op. 34*, sa zadatkom prepoznavanja redoslijeda nastupa tutti ansambla, odnosno pojedine skupine instrumenata. Skladba se slušala dva puta, prvi put zbog individualnog prepoznavanja nastupa instrumenata, a potom zajednički s ciljem utvrđivanja gradiva, s time da je pojedini učenik/ca bilježio/la točan redoslijed nastupa skupine instrumenata na poloču.

U završnom dijelu sata svaki je učenik dobio zadatak objasniti jedan glazbeni pojam kako bi utvrdili dosadašnje opće glazbeno znanje (primjerice dionica, note, crtovlje, partitura, dirigent, praizvedba, bina, aplauz, praktikabli, timbar, improvizacija, vokalni aparat, gudalo, trzalica, pizzicato...).

Na kraju sata, nastavnica je učenicima prezentirala ideju o osnivanju društvene grupe na Facebooku za sve učenike eksperimentalnog programa pod nazivom *Kvalitetna glazba – Gimnazija Đurđevac* s ciljem razvoja i oblikovanja glazbenog ukusa učenika. Istaknula je da se ovakvim pristupom u nastavi Glazbene umjetnosti želi potaknuti učenike na samostalno otkrivanje i prezentaciju preferirane glazbe različitih žanrova kako bi se na jednome mjestu moglo uživati u isključivo kvalitetnoj glazbi koja se možda u svakodnevnom životu nema prilike čuti. Prvi zadatak bio je da svaki učenik objavi jednu skladbu po vlastitom izboru, ali pod uvjetom da je kvalitetna.

Društvena grupa *Kvalitetna glazba – Gimnazija Đurđevac* dostupna je na internetskoj stranici: <https://www.facebook.com/groups/1665865807032594/?fref=ts>.

Slušane skladbe i audio-vizualni primjeri:

1. Pentatonix: *Evolution of music*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=lexw80sxshs>)

2. Tvorba glasa: rad glasiljaka

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=rqgiqctoqzy>)

3. G. Donizetti: *Lucia di Lammermoor, Il dolce suono*

4. B. Britten: *Vodič kroz orkestar za mladež, Varijacije na Pucellovu temu, op. 34*

Opažanja nastavnika:

Učenici su s oduševljenjem reagirali na osnivanje Facebook grupe, ali i na to što sam im uz primjere umjetničke glazbe prezentirala i izvedbu suvremene popularne grupe Pentatonix. Vjerujem da će učenici steći povjerenje u mene i postati otvoreni prema suradnji i ovom modelu nastave.

Redni broj sata: 13.	Nastavna jedinica: TEMPO I DINAMIKA
Tijek nastavnog sata: <p>Uvodni dio sata bio je usmjeren na komentare o osnivanju društvene grupe i prve domaće zadaće takvoga tipa. Učenici su dobili novi zadatak da od ovog tjedna pa nadalje kroz zimske praznike svatko objavi dvadeset skladbi različitih izvedbi (vokalna, instrumentalna i vokalno-instrumentalna) te različitih stilskih razdoblja i stilskih izričaja. Naziv domaće zadaće je bio: <i>Moje glazbene preferencije kvalitetne glazbe</i>, a po realizaciji ovog zadatka, svaki je učenik početkom drugog obrazovnog razdoblja dobio ocjenu odličan iz zalaganja.</p> <p>Kategorizacija skladbi:</p> <p style="text-align: center;">a) umjetnička glazba (4 skladbe) b) tradicijska glazba Hrvatske (2 skladbe)</p>	

- c) world music – interkulturalna glazba (2 skladbe)
- d) popularna glazba (3 skladbe)
- e) jazz glazba (3 skladbe)
- f) mjuzikl (2 skladbe)
- g) filmska glazba (2 skladbe)
- h) evergreen i retro glazba (2 skladbe)

Nastavak sata bio je usmjeren prema zadanoj nastavnoj jedinici Tempo i dinamika.

Poslušavši skladbu A. Hačaturjana: *Gajane, Ples sa sabljama*, učenici su zaključili kako je skladba vrlo zahtjevana za izvedbu jer se izvodi brzo. Nakon definiranja tempa, odnosno brzine izvođenja glazbenog djela, učenici su se prisjetili raznih oznaka i vrsta tempa (spori: *Largo, Lento, Grave, Adagio*; umjereni: *Andante, Moderato, Allegretto*; brzi: *Allegro, Presto, Vivo*) nakon čega je nastavnica demonstrirala metronom i opisala njegovu funkciju određivanja tempa.

Uslijedilo je slušanje dvaju glazbenih brojeva sa zadatcima određivanja tempa te odabirom skladbe koja im se više sviđa jer je jedan primjer bio u sporom a drugi u brzom tempu. Nastavnica je odabrala dva primjera iz razdoblja baroka skladatelja J. S. Bacha (*Air i Badinerie*), glazbene vrste suite, oba u instrumentalnoj izvedbi. Nakon razgovora o skladbama istaknute su opće značajke barokne glazbe, izvođački sastav, obilježja suite i kratka biografija skladatelja J. S. Bacha.

Treći glazbeni zadatak bio je slušanje ulomka *Carmina burana, O Fortuna* Carla Orffa, ali u dvije različite izvedbe s različitim tempom. Učenici su trebali odlučiti koja im se izvedba više sviđa: u bržem ili sporijem tempu. I kod drugog i kod trećeg zadatka, većina učenika potvrdila je da više preferira skladbe bržeg tempa, ali i to da interpretacija jedne te iste skladbe ovisi o dirigentu.

U četvrtom glazbenom zadatku, učenici su trebali odrediti promjene unutar tempa *ritardando* i *accelerando* na način da podignu ruku svaki puta kada čuju postupno usporavanje ili ubrzavanje tempa. Slušana skladba bila je J. Strauss, ml: *Na lijepom plavom Dunavu* (ulomak).

Drugi dio sata bio je usmjeren na definiranje značajki dinamike, odnosno jačine izvedbe glazbenog djela. Učenici su se prisjetili vrsta dinamike: tiha - piano (*p, pp, ppp, pppp*); srednje tiha (*mp*); srednje glasna (*mf*); glasna (*f, ff, fff, ffff*) te promijena unutar dinamike (*crescendo* i *decrescendo*).

Glazbeni zadatak određivanja dinamike odnosio se na to da učenici za svaki od tri slušana ulomka odrede vrstu i odgovarajući naziv dinamike te da istaknu onu skladbu koju najviše preferiraju. Sva tri primjera bila su u vokalno-instrumentalnoj izvedbi, ali različitih žanrova: popularne rock glazbe (Janis Joplin), jazz (Diana Krall) i glazbe za film s elementima folkloru (Ladarice). Osim definiranja dinamike, cilj ovog zadatka bio je upoznavanje i preferiranje različitih žanrova glazbe. Sve glazbene primjere slušane na ovome satu učenici su zapisali u svoje bilježnice, dok će poveznice dobiti u grupi *Kvalitetna glazba – Gimnazija Đurđevac* kako bi ih kod kuće mogli ponovno poslušati.

Za kraj sata, učenici su pogledali šaljivi video isječak iz filma Mr. Bean, čiji glavni lik u ulozi dirigenta upravlja izvođačima, dinamikom, tempom i intepretacijom brass ansambla. Izvedena skladba bila je božićna tradicionalna engleska skladba *God rest ye Merry gentlemen* što je ujedno bila uvertira u blagdansko ozračje. Na kraju sata nastavnica je učenike pozvala na nadolazeće blagdanske koncerte koji će se održavati u gradu Đurđevcu.

Slušane skladbe:

1. A. Hačaturjan: *balet Gajane, Ples sa sabljama*
2. J. S. Bach: *Suita za orkestar br. 3 u D-duru BWV 1068, 2. stavak Air*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=pzlw6fUux4o>)

3. J. S. Bach: Orkestralna suita br. 2 u h-molu, *Badinerie* (Hrvatski barokni ansambl)

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=Kl6R4Ui9blc>)

4. C. Orff: *Carmina burana, O Fortuna*

5. J. Strauss, ml.: *Na lijepom plavom Dunavu* (ulomak)

6. D. Krall: *Just the way you are*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=d8RYUZT57XA>)

7. J. Joplin: *Cry baby*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=KK74G7wDfk4>)

8. Ladarice: *Pokraj vode Drave*, glazba iz filma Gruntovčani

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=ULM6tyETiL0>)

9. Božićna: *God rest ye Merry gentlemen* iz filma Mr. Bean

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=x7QdDzeK6xY>)

Opažanja nastavnika:

Satu su prisustvovala ravnateljica i pedagoginja, nakon čega su pohvalile tijek i realizaciju nastave. Učenici su lijepo surađivali te sam uočila da im se sviđaju svi glazbeni primjeri. Ova cjelina eksperimentalnog programa još uvijek nije predviđena za detaljnu analizu glazbenog djela, nego na određivanje sastavnica, informativno slušanje i otvaranje učenika prema različitim glazbenim žanrovima. Nadam se da su sada učenici zadovoljni jer su na satu poslušali toliko glazbenih primjera. Uostalom, pojmovi vezani uz tempo i dinamiku ponavljaju se od samih početaka općeg osnovnoškolskog glazbenog obrazovanja, stoga sam u ovome satu htjela objediniti njihovo otprije stečeno teorijsko znanje kroz pojedine zadatke za vrijeme slušanja same glazbe.

Redni broj sata:	Nastavna jedinica:
14.	LJESTVICE, MELODIJA I HARMONIJA

Tijek nastavnog sata:

Sat je započeo pohvalom nastavnice o uspješno realiziranoj domaćoj zadaći jer je velik postotak učenika u samo tjedan dana objavio gotovo sve skladbe koje su se odnosile na zadane žanrove. Nakon toga je predstavila gošću sata Ivanu Dergez, učenicu 4b razreda koja uz opću gimnaziju pohađa i srednju glazbenu školu gdje uči svirati klavir. Na satu Glazbene umjetnosti učenica je imala zadatak demonstrirati pojedine glazbene elemente koji se odnose na temu sata i odsvirati jednu skladbu.

Nastavnica je pozvala sve učenike blizu električnog klavira kako bi mogli bolje vidjeti i razumijeti određene glazbene pojmove koji će se odsvirati na klaviru. Nakon definiranja ljestvice kao niza od 7 susjednih tonova poredanih uzlazno i silazno, nastavnica je objasnila razliku između polustepena i cjelog stepena čiji različiti raspored u nizu tonova određuje razliku između ljestvica te je demonstrirala dur, mol, dorski i frigijski stari način, cjelostepenu i kromatsku ljestvicu te pentatoniku. Objasnila je, uz suradnju učenice klavira, i pojmove *solmizacija*, *glazbena abeceda*, *stupanj u ljestvici* te *tonika* prema kojoj se određuje neki tonalitet. Nakon toga je učenica Ivana odsvirala veliku shemu As-dur ljestvice u brzom tempu, kromatsku ljestvicu i terce kao zahtjevnije gradivo u učenju sviranja klavira.

Nastavnica je istaknula da je za potrebe nastave Glazbene umjetnosti svakako potrebno slušno prepoznavanje je li skladba u dur ili mol ljestvici, nakon čega je uslijedilo zajedničko pjevanje dur i

mol ljestvice solmizacijom uz harmonijsku pratnju na klaviru te prepoznavanje/razlikovanje dur ili mol ljestvice temeljem sviranja ili slušanja glazbe (J. Offenbach: *Orfej u podzemlju*, *Can-can* i J. Williams: Tema iz filma *Schindlerova lista*).

Nastavnica je također istaknula da se od 19. stoljeća na dalje počelo skladati u proširenom tonalitету gdje je osnovni tonalitет obogaćen tzv. alteriranim tonovima koji ne pripadaju tom tonalitету i gdje su prisutne česte modulacije (prijelazi iz jednog tonaliteta u drugi), što je potkrijepila i primjerom sviranja na klaviru. Također, ukazala je i na prisutnost atonalitetne glazbe koja se javlja u 20. stoljeću i koja negira sva obilježja tonaliteta. Učenici su tada informativno poslušali ulomak skladbe A. Schönberga: *Pierrot lunaire*.

Drugi dio sata odnosio se na značajke melodije gdje je nastavnica objasnila da se unutar svake ljestvice može određeni odabir tonova organizirati u smislenu/nesmislenu glazbenu cjelinu koja tada čini melodiju u nekoj skladbi. Pitala je učenike može li netko otpjevati ili odsvirati neku melodiju te je to najčešće bio *Bratec Martin ili Oda radosti* L. van Beethovna. Uz demonstraciju nastavnice, učenici su zaključili da melodija može biti: malog, srednjeg ili velikog opsega; uzlaznog, silaznog, postupnog, skokovitog ili valovitog kretanja; kratkog ili dugog trajanja; jednoglasna ili višeglasna; jednostavna ili složena. Definiran je i *motiv* kao najmanji dio melodije te *fraza* kao najmanja zaokružena glazbena cjelina.

Prije obrade harmonije učenica Ivana Dergez odsvirala je glasovirsku minijaturu *Ljubica* D. Pejačević, a učenici dobili zadatak prepoznati vrstu ljestvice i obilježja melodije, ali i značajke proširenog tonaliteta na koji se je ukazalo nakon izvedbe.

U zadnjem dijelu sata ukazalo se na činjenicu da melodiju u nekoj skladbi, kako su uočili i u izvedbi glasovirske minijature, uvijek prate tonovi koji u svojem sazvučju čine akord, dok njihovim nizanjem nastaje harmonija. Nakon utvrđivanja definicije akorda te demonstracije pojedinih vrsta akorada, nastavnica je istaknula da su brojni skladatelji, pogotovo oni u žanru popularne glazbe, često skladali sa samo tri ili četiri akorda.

Za kraj su sata učenici uz pratnju nastavnice na klaviru otpjevali pjesmu *Heroj ulice* grupe Prljavo kazalište te su samostalno zaključili kako skladba ima harmoniju koja se gradi od samo četiri akorda.

Prljavo Kazalište:

Heroj ulice

Am F G C
Uvijek sam želio biti heroj
Ne kao James Bond, prokleti tajni agent
Želio sam biti heroj ulice
Bar jedan dan, djevojko, bar jedan sat.
Uvijek sam sanjao da je neko drugo vrijeme
Ja bih bio Romeo, a ti Juliet
Uvijek sam sanjao da sam ja heroj
Koji će promijeniti čitavi svijet.
Prisiljen da razmišljam, ja shvatio sam sve
Nisam rođen da budem heroj
O ne ne ne.

Slušane skladbe:

1. J. Offenbach: *Orfej u podzemlju*, *Can-can*

2. J. Williams: Tema iz filma *Schindlerova lista*
3. A. Schönberg: *Pierrot lunaire*
4. D. Pejačević: *Život cvijeća, Ljubica*
5. Prljavo kazalište: *Heroj ulice*

Opažanja nastavnika:

Prvi put u nastavi do sada učenici su imali prilike vidjeti muziciranje gosta u nastavi. Posebno ih je razveselilo što je gošća bila osoba koju poznaju, odnosno učenica poput njih samih, i to s glazbenim talentom koji razvija u glazbenoj školi, uz napomenu da je malo tko imao uvid u taj dio Ivanina života. Goste u nastavu planiram uvoditi i dalje, ovisno o temi sata, što će djelovati poticajno kao iznenađenje i raznolikost u poučavanju sadržaja. Domaća zadaća očito je bila dobra zamisao jer su učenici sjajno reagirali te je realizirali u vrlo kratkom roku. S obzirom da su učenici svakodnevno prisutni na društvenim mrežama, mislim da će ova Facebook grupa sa svakom novom objavom također biti prisutna u njihovoj svakodnevici, što će ih potaknuti na otkrivanje novih glazbenih pravaca i skladbi te na aktivno promišljanje osobnog glazbenog ukusa i uvažavanje tuđeg.

Redni broj sata:

15.

Nastavna jedinica:

GLAZBENI SLOG

Tijek nastavnog sata:

Sat je započeo slušanjem triju skladbi različitog glazbenog žanra sa zadatkom da se u izvedbi odredi broj glasova i njihovi međusobni odnosi kako bi se definirao pojam glazbenog sloga. Učenici su najprije poslušali skladbu *Minha alma* u a cappella izvedbi poznate portugalske fado pjevačice Marize. Zaključili su da je jedna pjevačica sama izvela melodiju te da se takav glazbeni slog naziva monofonija. Nastavnica je napomenula da je monofonija karakteristična za glazbu starog i srednjeg vijeka te tradicijsku glazbu. Također, na pitanje može li pedeset izvođača izvoditi monofoniju, učenici su nakon kratkog promišljanja zaključili da mogu jer glazbeni slog monofonije ipak ne ovisi o broju izvođača. Druga slušana skladba je bila *Valcer iz Jazz suite br. 2* D. Šostakovića temeljem koje su učenici zaključili da je jedna melodija istaknuta, odnosno vodeća, dok su ostale dionice harmonijska pratnja. Nakon definiranja pojma homofonije, nastavnica je istaknula da su skladatelji stilskih razdoblja klasičke i romantizma najčešće skladali u homofonom glazbenom slogu te da je to uobičajeni slog skladanja u popularnoj glazbi.

Kao primjer polifonije, učenici su uz pomoć nastavnice analizirali nastupe glasova u jazz obradi *Fuge u c-molu* iz *Wohlttemperiertes Klavier*, I. svezak br. 2 J. S. Bacha. Zaključili su da će polifoniju najprije prepoznati po imitaciji glasova kao tehnici skladanja te da je ovaj glazbeni slog najzahtjevniji i tipičan za baroknu glazbu.

Uslijedilo je slušanje kraćih ulomaka temeljem kojih su učenici mogli samostalno prepoznavati vrste glazbenoga sloga, ali i stilsko razdoblje (gregorijanski koral: *Pater noster*; G. Bizet: *Carmen* – *Habanera*, arija *Carmen* iz I. čina i G. F. Händel: *Mesija, For unto us a child born*).

Nastavnica je napomenula da postoje aranžirani skladbi u kojima može doći i do kombinacije glazbenih slogova, pa su kao primjer poslušali prigodnu božićnu skladbu *The First Noel* u izvedbi University of Utah Singers, nakon čega su prokomentirali kvalitetu izvedbe skladbe.

U zadnjem dijelu sata nastavnica je predvidjela slušanje i analizu kvalitete video spotova božićnih skladbi domaćeg zabavnog izričaja nakon čega su učenici zaključili da u Hrvatskoj pojedine pjevačice

u skladbama božićne tematike prezentiraju isključivo svoj vizualni izgled koji čak graniči s neprimjerenošću, kao primjerice: *Veselje ti navješćujem* u izvedbi Jelene Rozge i, nešto blaža varijanta, *Narodi nam se* u izvedbi Marije Husar. Iako je sat bio predviđen za obradu nastavne jedinice Glazbeni slog, nastavnica je procijenila da je to gradivo učenicima jasno, stoga im je ponudila da do kraja sata u blagdanskom ozračju poslušaju izbor skladbi božićne tematike jer je to ujedno bio posljednji sat u prvom obrazovnom razdoblju.

Slušane skladbe:

1. Mariza: *Minha alma* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=eNliS-i-uoA>)
2. D. Šostakovič: *Jazz suita, Valcer br. 2*
3. J. S. Bach: *Fuga u c-molu* iz Wohltemperiertes Klavier I. svezak br. 2, u izvedbi The Swingle Singersa
4. Gregorijanski koral: *Pater noster* (ulomak)
5. G. Bizet: *Carmen, Habanera*, arija Carmen iz I. čina (ulomak)
6. G. F. Händel: oratorij *Mesija, For unto us a child born* (ulomak)
7. Božićna: *The First Noel* u izvedbi University of Utah Singers (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=NRSqp4hoFVo>)
8. Božićna: *Veselje ti navješćujem* u izvedbi J. Rozge (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=7l50mA1YJvs>)
9. Božićna: *Narodi nam se* u izvedbi M. Husar (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=PfD3BfRzfsY>)
10. Izbor skladbi: Wham!: *Last Christmas*; M. Carey: *All I want for Christmas is you*; D. Martin: *Let it snow!*

Opažanja nastavnika:

Na početku sata uočila sam lagani pad koncentracije učenika, što je bilo i za očekivati, jer ovo je bio posljednji sat u prvom obrazovnom razdoblju. Zato sam odlučila kombinirati obradu planirane nastavne jedinice s razvijanjem kritičkog stava prema video spotovima koje plasiraju hrvatski mediji, a koje često puta i nesvjesno konzumiramo kao primjereni glazbeni sadržaj. Također, htjela sam završiti ovaj dio eksperimentalnog programa u radosnom ozračju uz zajedničko pjevušenje popularnih skladbi ljubavne tematike božićnog ugođaja, što je u konačnici i uspjelo! Iznenadilo me što su učenici prilično uživali u zbarskoj skladbi *The first Noel* za koju su me zamolili da ju objavim u zajedničkoj Facebook grupi. Imala sam namjeru da za vrijeme slušanja božićnih skladbi naprave popis svih skladbi koje smo slušali i analizirali tijekom prvog obrazovnog razdoblja, no procijenila sam da im je dosta rada i da im je potrebno ležernije ozračje. Popis slušanih skladbi i njihove poveznice odlučila sam objaviti u našoj grupi kako bi na jednom mjestu imali sistematizaciju glazbenog dijela prvog obrazovnog razdoblja.

Redni broj sata:

16.

Nastavna jedinica:

RITAM I METAR

Tijek nastavnog sata:

Nakon uvodnih komentara o glazbenim aktivnostima učenika tijekom zimskih praznika, učenici su pogledali dva glazbena ulomka sa zadatkom definiranja vrste plesa. Prvi ulomak bilo je *Nijemo kolo* iz područja Dalmatinske zagore za koje je nastavnica istaknula da pripada nematerijalnoj hrvatskoj

kulturnoj baštini pod zaštitom UNESCO-a. Drugi ulomak bio je prikaz bečkog valcera J. Straussa iz filma *Sissi Imperatrice* nakon čega su učenici zajedno s nastavnicom prokomentirali kako je bečki valcer jedan od najpopularnijih društvenih plesova s najdužom tradicijom. Nastavnica je ukratko objasnila povijesni razvoj, značaj te karakteristike bečkog valcera te je postavila pitanje koje plesove učenici još poznaju i koliko ih zna plesati u paru. Istaknule su se slijedeće plesne forme: balet, suvremeni ples, društveni plesovi (klasični: bečki valcer, engleski valcer, tango, quickstep, polka, rock'n'roll... i moderni: rumba, samba, cha-cha-cha...), hip-hop i folklorni plesovi. Nastavnica je tada pozvala sve učenike na "plesni podij" kako bi u paru otplesali bečki valcer. S obzirom da nisu svi učenici poznavali plesne korake, demonstrirala je pokrete koje su učenici ponavljali samostalno i u paru. Tada su dobili za domaću zadaću da za idući sat izvježbaju pokrete bečkog valcera na dvije skladbe: D. Šostakovič: *Jazz suita*, *Valcer br. 2* i S. Brightman: *Hijo De La Luna*.

Glavni dio sata započeo je pitanjem o čemu ovise koraci u plesu, na što su učenici zaključili da je potrebno ravnomjerno ponavljati jedan uzorak plesnih koraka. Kako je ples usko vezan uz temu ovog nastavnog sata, nastavnica je objasnila razliku između pulsa i metra (mjere) uz demonstraciju i vježbu učenika kucanjem rukom po klupi (pljeskanjem) ravnomjernog slijeda jednakih jedinica trajanja (doba) te ravnomjernog ponavljanja uzorka od jedne naglašene dobe i jedne ili više nenaglašenih doba (mjera). Učenici su identificirali i naučili razlikovati vrste jednostavnih, složenih i mješovitih mjera, nakon čega su poslušali skladbu *Makedonsko devojče* u izvedbi Esme Redžepove. Identificirali su mješovitu (sedmerodobnu) mjeru koja je svojstvena makedonskoj tradiciji. Zatim su istaknuta još dva poznata suvremena makedonska izvođača glazbe: prerano preminuli pjevač Toše Proeski i svjetski poznati gitarist Vlatko Stefanovski.

Definirajući ritam kao niz tonova i stanki različitog trajanja, nastavnica je demonstrirala nekoliko različitih ritmova koje su učenici ponavljali pljeskanjem. Također, istaknula je da ritam određuje razlike među glazbenim stilovima i prepoznatljivost specifičnih ritmova tradicijske glazbe, primjerice Afrike, Japana, Kine, Indonezije, Južne Amerike... te da je nekim kulturama dovoljan samo ritam kako bi stvorili umjetnost ili skladbu. Za domaću zadaću učenici su dobili zadatak poslušati tradicijsku koreansku skladbu *Samgo-Mu*.

S obzirom na to da su neki tradicijski ritmovi inspiracija pop-rock glazbenicima, učenici su poslušali ulomak skladbe turskih roma *El sentir de los gitanos* te su za vrijeme izvedbe izvodili ritamski obrazac koji se ponavlja u skladbi. Uz to su promišljali o tome koji hrvatski pop-rock izvođač ima skladbu s identičnim ritmom, a da je inspiraciju pronašao upravo u ritmu turskih Roma. Odgovor je bio Darko Rundek: *Apokalipso*, nakon čega su učenici poslušali ulomak skladbe uz aktivno izvođenje ritamskog obrasca.

Nastavnica je tada postavila pitanje koje skladbe umjetničkog tipa koje su do sada slušali u nastavi imaju istaknuti ritam i udaraljke, na što su učenici odgovorili C. Orff: *Carmina burana* te A. Hačaturjan: *Gajane*, *Ples sa sabljama*.

U završnom dijelu sata nastavnica je ispričala priču o skladatelju Mauricu Ravelu koji je dobio okladu jer je skladao skladbu u trajanju gotovo 14 minuta, a da je koristio samo jedan jedini ritamski obrazac te jednu melodiju koja se uzastopno ponavlja. Nakon usvajanja ritma skladbe *Bolero*, uslijedilo je izvođenje ritamskog obrasca (kucanjem olvkama po klupi) uz slušanje prvog dijela skladbe. Nastavnica je napomenula kako će se ta skladba slušati i idući sat te da tko želi, može poslušati za

domaću zadaću cijelu skladbu *Bolero* uz promišljanje *zašto* je skladatelj dobio okladu te koje je glazbene elemente i efekte upotrijebio da je ideja skladbe uspjela jer ju slušatelji vole slušati i danas. Za kraj sata učenici su “rekreativno” poslušali tri glazbena ulomka za koje su trebali odrediti kojem glazbenom pravcu pripada specifičan ritam koji obilježava dotičnu skladbu. Poslušali su primjere ritmova tipičnih za stilski izričaj *rhythm and blues*, *regge* i *tehn*o.

Slušane skladbe:

1. Nijemo kolo iz područja Dalmatinske zagore (ulomak)
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=hNcOPbeu3QM>)
2. J. Strauss: *Vienna Waltz* iz filma *Sissi Imperatrice*
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=wrvh9fX5ilQ>)
3. D. Šostakovič: *Jazz suita, Valcer br. 2* - domaća zadaća
4. S. Brightman: *Hijo De La Luna* - domaća zadaća
5. Makedonska tradicijska: *Makedonsko devojče* u izvedbi Esme Redžepove
(dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=pU2_WW8kxHg)
6. Tradicijski ritmovi *Samgo-Mu* (Korea) - domaća zadaća
(dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=hmiCI_cW-60)
7. Tradicijska glazba turskih roma *El sentir de los gitanos* (ulomak)
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=s5WUVZtlAbg>)
8. D. Rundek: *Apokalipso* (dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=oOh6_JcsQy8)
9. M. Ravel: *Bolero* (ulomak)
10. Rhythm and blues – J. Martin: *Black Snake Blues* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=ui24C0IT9cw&list=PLJhsicIfp2GgX2AFYr6ZiS7QYETSnNA8W>)
11. Regge – B. Marley: *A lalala long*
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=-JhwxTen6yA>)
12. Tehno – Basshunter: *Now you're gone*
(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=icIHVHJGh7s>)

Opažanja nastavnika:

Nakon pripreme i izvedbe ovog nastavnog sata zaključila sam da ova tema pruža jako veliki spektar mogućnosti obrade raznolikih sadržaja te da jedan sat nastave tjedno nije dovoljan za obradu ovakvih nastavnih tema. Idealan bi bio blok sat kako bi učenici mogli ležernije upoznavati i usvajati nastavno gradivo jer u vremenskom razmaku od tjedan dana svakako se gubi koncentracija učenika za nastavak obrade iste teme. Imala sam želju obraditi i izvesti s učenicima (u skupinama) tzv. *Body percussion*, no to će ipak biti zasebna tema za iduću nastavnu godinu u nastavku eksperimentalnog programa ili za kraj ovogodišnje nastave ukoliko će biti vremena. Na kraju sata s većinom sam razrednih odjeljenja uspjela sistematizirati tijekom sata, a učenici su zaključili da je bilo raznolikih interesantnih sadržaja koji su objedinili učenje i izvođenje plesnih koraka bečkog valcera, izvođenje i prepoznavanje pulsa, metra i ritma s interesantnim slušnim primjerima umjetničke, tradicijske i suvremene popularne glazbe. Većina učenika iščekuje početak idućeg sata zbog plesanja u paru!

Redni broj sata: 17.	Nastavna jedinica: HERMENEUTIKA U GLAZBI
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>Početak sata započeo je plesom učenika u parovima raspoređenim u dvije skupine. Svaka je skupina učenika plesala na jednu od dvije skladbe s obilježjima bečkog valcera koje su dobili za domaću zadaću. Tijekom plesa nastavnica je pratila učenike te davala sugestije za što pravilnije držanje tijela i izvedbu plesnih koraka. Po završetku plesa učenici su zaključili da ples pridonosi uzajamnom poštovanju plesnih partnera, pozitivno utječe na kvalitetu timskog rada i samopouzdanje, pruža zadovoljstvo te je dio opće kulture čovjeka. Slijedilo je slušanje i analiza skladbe M. Ravela: <i>Bolero</i>. Učenici su na prošlom satu dobili domaći zadatak u kojem su trebali u ovoj skladbi prepoznati glazbene elemente koje je skladatelj koristio da bi djelo slušateljima bilo interesantno unatoč samo jednom ritamskom obrascu i stalnom ponavljanju jedne melodije. Uz aktivno slušanje na ploči je ispisana shema koja prikazuje broj nastupa glavne melodije (teme) sa promjenama koje se događaju u izvođačkom sastavu (orkestraciji) i dinamici. Učenici su zaključili da je skladatelj skladao promišljeno i to na način da je orkestrirao svako ponavljenje teme na drugačiji način, postupno uvodeći nove instrumente i pojačavajući dinamiku, a gradaciju ugođaja skladbe ostvario je i uvođenjem modulacije u viši tonalitet. Ova skladba je bila uvod u temu sata, a da bi učenici razumijeli značenje hermeneutike u glazbi, nastavnica je učenicima postavila pitanje jesu li se ikada zapitali: „Ima li ovo glazbeno djelo smisla?“. Istaknuvši da je glazba govor misli skladatelja te da je doživljaj skladbe ushićenje duha i duše slušatelja, nastavnica je definirala hermeneutiku u glazbi kao umijeće tumačenja značenja, poruke ili smisla glazbenog djela. Metodom usmenog izlaganja uz jednostavan grafički prikaz na računalnoj prezentaciji, učenici su upoznali tijek nastajanja glazbenog djela od nadahnuća (podražaja, doživljaja) skladatelja pa do interpretacije partiture. Nastavnica je istaknula da su u procesu nastanka skladbe emocije od iznimne važnosti jer one mogu svjesno i nesvjesno utjecati na donošenje odluka i ostale kognitivne funkcije frontalnog režnja (Bechara, Damasio i Damasio, 2000), pa se tako misli skladatelja temeljem teorije ideastezije (Nikolić, 2016) kodiraju emocijama u glazbeni jezik (Starc, 2014). Skladatelj glazbeno-izražajnim sredstvima oblikuje partituru čime završava proces nastanka skladbe, a ideja i smisao skladbe oblikovani su kroz određenu strukturu ili glazbeni oblik što skladbi daje red, melodijsko-harmonijsko-ritamske odnose, ekspresivne cjeline i ostale glazbene značajke svojstvene samo toj skladbi. Kvaliteta skladbe svakako ovisi o stupnju skladateljeva glazbenog znanja i sposobnosti povezivanja osobnih misli i emocija s odabirom glazbenih značajki kojima opisuje ideju, smisao i poruku skladbe. Da bi skladba došla do slušatelja, nastavnica je istaknula da je najprije potrebna recepcija zvuka izvedene skladbe (uživo ili putem medija) za što su nužno potrebni izvođači te da upravo o kvaliteti njihove interpretacije ovisi hoće li slušatelj prepoznati ljepotu i sklad glazbe koju sluša te hoće li doživjeti osobno nadahnuće. Koliko će slušatelj uistinu shvatiti ideju i smisao glazbenog djela te psihološko-afektivno doživjeti skladbu ovisi o kvaliteti percepcije slušatelja, njegovom glazbenom znanju, sposobnosti prosudbe estetske vrijednosti skladbe, sposobnosti definiranja gramatičke i ekspresivne analize glazbenog djela, ali i o intuiciji pomoću koje slušatelj raznim asocijacijama kodira skladateljeve emocije. Tada se otkriva smisao i istina glazbenog djela koje vodi do nadahnuća i ushićenja slušatelja tijekom slušanja.</p>	

Nakon izlaganja o hermeneutici u glazbi, na primjeru već odslušane skladbe *Bolero* M. Ravela, nastavnica je učenicima dala upute kako kroz određene pristupe u analizi glazbenog djela doći do otkrivanja smisla neke skladbe. Istaknula je da je potrebno najprije estetski vrednovati skladbu (dobro i lijepo; loše i ružno), učiniti gramatičku analizu skladbe (odrediti sastavnice glazbenog djela i glazbeni oblik/formu) te učiniti ekspresivnu analizu skladbe (odrediti ekspresivne cjeline, prepoznati izražajna sredstva koja daju asocijacije za određene emocije te odrediti afektivne cjeline temeljem kojih se događa emocionalna progresija koja definira ideju glazbenog djela). Učenici su nakon izlaganja nastavnice zaključili da je kod stvaranja skladbe *Bolero* skladatelj uistinu mislio na ekspresivne cjeline i emocionalnu progresiju (od npr. sjete i mistike do osjećaja strasti, radosti i pobjede). M. Ravel je djelo idejno ostvario gradacijom zvuka orkestra kod svakog ponavljanja teme. Takvim promišljanjem, učenici su zaključili da odslušana skladba ima svoj smisao. Za domaću zadaću učenici su dobili papire s već identificiranim nazivima ekspresivnih cjelina u skladbi *Vltava* B. Smetane. Nazivi cjelina odgovaraju programu koji je bio inspiracija skladatelju, a uz cjeline bile su navedene pojedine sastavnice glazbenog djela koje upućuju na skladateljeve asocijacije. Iako je ovaj primjer tipičan za upoznavanje karakteristika programne glazbe, zadatak je bio da učenici tijekom slušanja samostalno procijene jesu li ekspresivne cjeline u odnosu na glazbeno-izražajna sredstva promišljeno određene, da uz svaku cjelinu navedu osobne asocijacije i emocije koje osjećaju za vrijeme slušanja skladbe i konačno da procijene ima li skladba svoju ideju i smisao.

Slušane skladbe:

1. D. Šostakovič: *Jazz suita, Valcer br. 2*
2. S. Brightman: *Hijo De La Luna*
3. M. Ravel: *Bolero*
4. B. Smetana: *Moja domovina, Vltava - domaća zadaća*

Opažanja nastavnika:

Iako je nakon uvodnog plesnog ozračja sat bio usmjeren na psihološko-filozofski pristup u analizi glazbenog djela, većina učenika sa zanimanjem je pratila moje izlaganje jer ih je interesirao način na koji skladatelj sklada. Nakon što sam im na računalnoj prezentaciji pokazala sliku skladatelja L. van Beethovna, izraz njegova lica jasno je pokazivao da skladatelj uistinu misli nad notnim papirom kako bi slušatelju mogao što vjernije prenijeti svoje nadahnuće, osjećaje, misli i smisao djela koje stvara. Bilo bi mi drago da smo uz *Bolero* na satu u cijelosti mogli poslušati i skladbu B. Smetane: *Vltava* jer bih tada tijekom slušanja pristupila analizi skladbe retrogradnim putem od zadanog. To znači da bi učenici temeljem zvuka i glazbenih sastavnica samostalno postavljali ekspresivne cjeline, čime bi došli do asocijacija i emocija u skladbi koje je glazbeno-izražajnim sredstvima opisivao skladatelj.

Redni broj sata:

18.

Nastavna jedinica:

KVALITETA GLAZBENOG DJELA

Tijek nastavnog sata:

Sat je započeo ponavljanjem gradiva s prethodnog sata u kojem su učenici opisali put nastanka djela i pristup koji je potreban u slušanju skladbe kako bi slušatelj pronašao smisao skladbe i eventualno došao do nadahnuća. Nakon slušanja ulomka skladbe B. Smetane: *Vltava* koja je bila za domaću zadaću, učenici su prokomentirali ekspresivne cjeline i moguće emocije koje je skladatelj opisao pojedinim glazbeno-izražajnim elementima. Zaključili su da je skladba iznimno promišljeno i

kvalitetno djelo koje ima svoju ideju te da su do te spoznaje došli formalnom (gramatičkom) analizom skladbe i shvaćanjem ekspresivnih/programnih cjelina unutar djela. Ostatak nastavnog sata odnosio se na analizu kvalitete triju skladbi različitog glazbenog žanra putem formalne i estetske analize slušanih skladbi s ciljem formiranja objektivnog i kritičkog stava prema kvaliteti glazbenog djela. Prije slušanja nastavnica je istaknula da učenici ne smiju miješati procjenu kvalitete glazbenog djela i kvalitete izvedbe jer među tim pojmovima postoji razlika te da kvaliteta izvedbe ne ovisi o skladatelju već o izvođačima.

Svaki učenik dobio je papir s riječima skladbe i tabelom u koju su trebali upisivati sastavnice glazbenog djela, specifičnosti skladbe, osobnu procjenu estetske vrijednosti skladbe/izvedbe i vlastitu glazbenu preferenciju (prilog 8).

Prva skladba bila je primjer nekvalitetnog glazbenog djela, glazbenog žanra turbo-folk (Z. Đorđević: *Bum čika čika*). Druge dvije skladbe bile su primjeri kvalitetnih glazbenih djela, ali različitih stilskih izričaja: jazz skladba (Frank Sinatra: *Fly me to the moon*) i umjetnička skladba (G. Puccini: *Turandot, Nessun dorma*) u reprezentativnim interpretacijama izvođača. Tijekom slušanja svake skladbe učenici su samostalno ili u paru, uz pomoć nastavnice, upisivali odgovore, nakon čega je slijedila diskusija o značajkama nekvalitetne glazbe i kvalitetne glazbe te razlozima njihova slušanja.

Na kraju sata, učenici su zaključili da kvalitetna glazbena djela imaju trajnu vrijednost i da najviše o njima samima ovisi koliko će takva glazba biti prisutna u njihovim životima.

Slušane skladbe:

1. B. Smetana: *Moja domovina, Vltava* (ulomak)

2. Zlata Đorđević: *Bum čika čika*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=ikqwCuLiFJI>)

3. Frank Sinatra: *Fly me to the moon*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=EX1gM7bXfVU>)

4. G. Puccini: *Turandot, Nessun dorma*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=9fYvVRLPVcs>)

Opažanja nastavnika:

Ovim satom završena je i druga nastavna cjelina koja se je prema *Modelu recipročnog odgovora* odnosila na područje glazbe. Ciljevi ovog dijela nastavnog programa odnosili su se na recepciju i percepciju glazbe, odnosno na teorijsko usvajanje i slušno prepoznavanje osnovnih sastavnica glazbenog djela, na traženje ideje i smisla pojedine skladbe te na formiranje kritičkog mišljenja slušatelja kroz upoznavanje raznih pristupa analizi glazbenog djela. Cilj je ove cjeline također bio da učenici kroz što više glazbenih primjera i ulomaka različitih stilskih izričaja upoznaju što više kvalitetne glazbe te da ih se potakne na samostalno prepoznavanje značajki kvalitetne, odnosno nekvalitetne glazbe i njezine izvedbe.

Pravo iznenađenje ovog sata bilo je prepoznavanje nekvalitetnih značajki turbo-folk skladbe *Bum čika čika* koje je većinu učenika osvjestila ili im utvrdila stav o nekvalitetnoj glazbi, tekstu, formi, aranžmanu, ali i ideji skladbe koja u duhu orijentalnog isforsiranog zvuka promovira nekvalitetan način života na koji potiče i izgled te ponašanje većine pjevačica turbo-folk glazbe. Naravno, bilo je i učenika četvrtog razreda koji su ostali pri svojem stavu da vole slušati nekvalitetnu glazbu, a razlog su njihovo raspoloženje i osjećaji, društvo, mediji te situacije i konteksti slušanja. Drago mi je što ih se gotovo sve dojmila interpretacija L. Pavarottia i što su uživali u skladbi F. Sinatre. Za domaću su

zadaću učenici trebali još jednom aktivno poslušati sve tri skladbe te promisliti o zadatcima glazbene analize uz eventualnu nadopunu.

Redni broj sata: 19.	Nastavna jedinica: VOKALNA GLAZBA KROZ STILSKA RAZDOBLJA
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>U uvodnom dijelu sata nastavnica je učenicima naglasila da će do kraja nastavne godine biti usmjereni na <i>odgovor slušatelja na glazbu</i> kao posljednju četvrtu cjelinu nastavnog programa prema <i>Modelu recipročnog odgovora</i>. Istaknula je da će se puno slušati i analizirati skladbe različitih stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i izričaja s ciljem što kvalitetnijeg upoznavanja i preferiranja slušanih skladbi, ali i traženja razloga preferencija te identificiranja odgovora na slušano glazbeno djelo. Najavila je da će naredna tri sata biti usmjerena na kronološki pregled razvoja vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe, što će dati preglednost, ali i sistematizaciju glazbe kroz različita stilska razdoblja.</p> <p>Kroz razne opće informacije, zanimljivosti i slike s računalne prezentacije te putem slušanja i analize skladbi, učenici su tijekom ovoga sata stekli kratki uvid u tijek razvoja vokalne glazbe od pretpovijesnog doba do glazbe 21. stoljeća. Za razdoblje pretpovijesti nastavnica je istaknula kako je znanstveno dokazano da je pjev stariji od govora i sviranja te je istaknula načine muziciranja koji su se izvorno temeljili na afektivnosti. Informativno je poslušana izvedba australskih aboridana <i>Green brog</i> koja muzikologe asocira na mogućnost muziciranja u prvim zajednicama. Za razdoblje starog vijeka i antike istaknuto je jednoglasno pjevanje (često puta uz instrumentalnu pratnju) te starokršćanki napjevi koji su se do razdoblja srednjeg vijeka razvili u <i>gregorijanski koral</i>. Učenici su zapisali u bilježnice nazive prvih srednjovjekovnih liturgijskih skladbi (<i>Kyrie, Gloria, Sanctus, Benedictus i Agnus Dei</i>) koji su prisutni i danas kao ordinarij katoličke liturgije. Istaknuo se i vizualno prikazao razvoj notacije i razvoj višeglasja od 9. stoljeća na dalje, nakon čega su učenici poslušali i analizirali gregorijanski koral <i>Agnus Dei</i> nepoznatog skladatelja.</p> <p>Za razdoblje renesanse nastavnica je istaknula da je to bilo „zlatno doba vokalnog višeglasja“ koje će učenici moći prepoznati po polifonom glazbenom slogu. Slijedilo je slušanje skladbe <i>Kyrie</i> iz <i>Missa Papae Marcelli</i> G. P. da Palestrine na način da su učenici trebali zauzeti ležeran položaj sjedenja, opustiti se i zatvoriti oči. Nakon izvedbe, nastavnica je prokomentirala dojmove učenika o odslušanom glazbenom djelu te zadala prvi zadatak za domaću zadaću o cjelokupnoj analizi skladbe. Za razdoblje baroka i klasike istaknula se pojava dura i mola te prevlast instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe nad vokalnom, zbog čega se nije slušao niti jedan glazbeni primjer. Za razdoblje romantizma, nastavnica je istaknula opće značajke (individualizam, osjećaji, duge i pjevnice melodije, virtuoznost i kućno muziciranje te razvoj nacionalne svijesti). Poslušala se skladba V. Lisinskog: <i>Prosto zrakom ptica leti</i>, nakon čega su se identificirale značajke budnice te se istaknuo značaj Vatroslava Lisinskog.</p> <p>U opisu značajki glazbe 20./21. stoljeća, nastavnica je naglasila da ne postoji jedinstveni stilski izričaj te da je često prisutno i eksperimentiranje, odnosno istraživanje mogućnosti ljudskog glasa u umjetnosti, nakon čega su učenici poslušali skladbu C. Orffa: <i>Dulcissime</i> iz kantate <i>Carmina burana</i>. Zbog napretka znanosti i tehnologije došlo je do pluralizma glazbenih pravaca, stoga su učenici dobili drugi zadatak za domaću zadaću, a to je samostalno istražiti i objaviti u zajedničkoj Facebook grupi</p>	

jednu vokalnu skladbu iz razdoblja 20./21. stoljeća neovisno o glazbenom izričaju (umjetnička, popularna, tradicijska, filmska, jazz glazba...) te da naprave kompletnu analizu glazbenog djela.

Na kraju sata nastavnica je svim učenicima podijelila po jedan ispunjeni obrazac analize glazbenog djela u kojem se nalaze svi eventualni mogući odgovori koji će im biti pomoć u rješavanju analize (prilog 9). Također, svakom je učeniku podijelila po nekoliko praznih obrazaca (prilog 10) za ispunjavanje analize, uz napomenu da u narednom periodu sve analize sakupljaju u osobne učeničke mape kako bi ih nastavnica uzela na uvid i ocijenila.

Slušane skladbe:

1. *Green brog* (Sjeverna Australija)

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=wg4cSbBI2nM>)

2. Gregorijanski koral: *Adorate Deum* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=QBS-D7edav0&list=PL3930DBA3929A5221&index=8>)

3. G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli, Kyrie* (domaća zadaća)

4. V. Lisinski: *Prosto zrakom ptica leti*

5. C. Orff: *Carmina burana, Dulcissime*

6. Vokalna skladba po vlastitom izboru učenika stilske izričaja 20./21. st. (domaća zadaća)

Opažanja nastavnika:

Promišljajući svoju dugogodišnju nastavnu praksu prema dijakronijskom modelu, pitala sam se hoću li uspjeti iz postojećeg četverogodišnjeg nastavnog programa izdvojiti najvažnije detalje vokalne glazbe kroz povijest te ih objediniti u jednom nastavnom satu. Mislim da sam uspjela. Iako sam teoriju svela na minimum, još uvijek postoji manja skupina učenika iz četvrtog razreda kojoj se ništa ne radi, no ne želim banalizirati svoj predmet kako bi pojedinci bili zadovoljni svojim neradom. Odradila sam i dva individualna razgovora s problematičnim učenicima nakon kojeg sam primjetila kvalitetniji odnos prema predmetu i meni kao nastavnici. Kroz narednih osam sati (do pismene provjere) učenici će trebati aktivno slušati te utvrditi i objediniti svoje dosadašnje glazbeno znanje na način da svaki tjedan odrade po jednu do dvije glazbene analize za domaću zadaću koje će pravovremeno predati na uvid kao vježbu i pripremu provjere znanja iz analize glazbenog djela. U ovome dijelu programa u fokusu je kontinuirano i aktivno slušanje glazbe.

Redni broj sata:	Nastavna jedinica:
20.	INSTRUMENTALNA GLAZBA KROZ STILSKA RAZDOBLJA

Tijek nastavnog sata:

Kao i na prethodnom satu, učenici su po principu kronološkog prikaza razvoja glazbe od predpovijesti do 21. stoljeća upoznali najvažnije značajke instrumentalne glazbe te su se prisjetili ili upoznali nekih novih reprezentativnih instrumentalnih skladbi različitih stilske razdoblja. Sat je započeo diskusijom o izreci poznatog grčkog filozofa Platona: „Što je u državi bolja glazba, bolja će biti i država“. Učenici su zaključili da kvalitetna glazba u sebi ima organizaciju, red, sklad i ljepotu te da svaki čovjek koji teži slušanju takve glazbe teži i skladu u sebi što prenosi na društvo oko sebe. Uz nekolicinu fotografija koje su prikazivale prisutnost i važnost odgojne i društvene uloge glazbe u staroj Grčkoj i Rimu, učenici su vidjeli antički amfiteatar (orkestra) te instrumente harfu, liru, lutnju, kitaru i aulos. Nakon što je nastavnica istaknula prisutnost jednoglasja i improvizacije, učenici su poslušali i odredili glazbene značajke instrumentalne grčke skladbe *Lament* iz 2./3. stoljeća koju su slušali uz video

prikaz znamenitosti stare Grčke. Instrumentalnu glazbu srednjeg vijeka nastavnica je prezentirala kroz slike instrumenata toga doba (viela, harfa, flauta, gajde, portativ i organistrum) te istaknula značaj trubadura i žonglera i važnost plesne glazbe. Učenici su poslušali i odredili glazbene značajke srednjovjekovne instrumentalne glazbe temeljem slušanja primjera talijanske plesne glazbe *saltarello* iz 14. stoljeća uz video prikaz instrumenata te motiva srednjeg vijeka.

Instrumentalna glazba renesanse prezentirana je kroz skladbu Franciscusa Bossiensisa: *Ricercar* temeljem koje su učenici odredili glazbene značajke, dok je nastavnica istaknula tipične instrumente lutnju, orgulje i gudače, obaveznu glazbenu poduku višeg sloja, dominaciju plesne glazbe i prisutnost homofono-polifonog glazbenog sloga. Istaknula je pojavu samostalnih instrumentalnih glazbenih vrsta: teme s varijacijama, fantaziju, toccatu i ricercar.

Kao uvod u baroknu instrumentalnu glazbu, nastavnica je učenicima pustila tri glazbena ulomka za koje su trebali prepoznati skladatelja i naziv skladbe (A. Vivaldi: *Četiri godišnja doba, Proljeće*, J. S. Bach: *Suita za orkestar u D-duru, Air* i J. S. Bach: *Suita za orkestar br. 2 u h-molu, Badinerie*). Nakon općih značajki barokne instrumentalne glazbe (instrumenti, komorna i orkestralna glazba te glazbene vrste), učenici su poslušali i odredili glazbene značajke skladbe *Menuet u G-duru* J. S. Bacha te su definirali opće značajke glazbe baroka. Po istom su principu učenici upoznali i odredili opće značajke glazbe pretklasičke (slušanje i analiza skladbe L. Sorkočevića: *Simfonija u D-duru, 2. stavak Andante*; prozračnija, jednostavnija i ležernija glazba homofonog tipa; glazbene vrste: simfonija, menuet i gudački kvartet), klasičke (skladatelji J. Haydn, W. A. Mozart i L. van Beethoven; glazbene vrste: simfonija, sonata, koncert; slušanje ulomka *Male noćne muzike* W. A. Mozarta) i romantizma (skladbe za violinu i glasovir, programna glazba, emocije, individualnost i nacionalnost, male forme, glazbene vrste i skladatelji; slušanje i analiza ulomaka skladbi F. Chopina: *Valcer u a-molu* i J. Brahmsa: *Mađarski ples br. 5*). Za razdoblje impresionizma učenici su se prisjetili skladatelja M. Ravela, dok je nastavnica istaknula i C. Debussyja te su temeljem slušanja njegove skladbe *Arabeska br. 1* istaknuta obilježja impresionističke glazbe (prošireni tonalitet, modulacije, ugođaj). Budući da je 20./21. stoljeće bogato različitim glazbenim pravcima i glazbenim specifičnostima, nastavnica je za slušanje izdvojila argentinskog skladatelja A. Piazzollu: *Los sueños*. Za domaću su zadaću učenici su od ponuđenih skladbi dobili za analizu dvije skladbe po vlastitom izboru (jednu orkestralnu i jednu za solo instrument). Ponuđene skladbe su bile: G. F. Händel: *Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe*, Bedrich Smetana: *Vltava*, D. Pejačević: *Život cvijeća, Ljubica* i J. S. Bach: *Toccata i fuga u d – molu*.

Slušane skladbe:

1. Instrumentalna grčka skladba *Lament*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=xotPWR5I8RY>)

2. *Saltarello* iz 14. st. (dostupno na:

https://www.youtube.com/watch?v=e8aQm3SoyI4&list=PLYhF_1KW_je7ypn87Ld5i1vbD5L14rXRV)

3. Franciscus Bossiensis: *Ricercar*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=gE3R3-K4GYg>)

4. A. Vivaldi: *Četiri godišnja doba, Proljeće* (ulomak)

5. J. S. Bach: *Suita za orkestar u D-duru, Air* (ulomak)

6. J. S. Bach: *Suita za orkestar br. 2 u h-molu, Badinerie* (ulomak)

7. J. S. Bach: *Menuet u G-duru*

8. L. Sorkočević: *Simfonija u D-duru, 2. stavak, Andante*
 9. W. A. Mozart: *Mala noćna muzika*, I. stavak (ulomak)
 10. F. Chopin: *Valcer u a-molu*
 11. J. Brahms: *Mađarski ples br. 5 u g-molu* (ulomak)
 12. C. Debussy: *Arabeska br. 1*
 13. A. Piazzolla: *Los sueños*
- (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8J6LZ9sbtE>)

Opažanja nastavnika:

Osim što su učenici teorijski utvrdili kronološki slijed glazbenih stilskih razdoblja s graničnim godinama/stoljećima, kroz maksimalno dva slajda na računalnoj prezentaciji po stilskom razdoblju i priličan broj glazbenih ulomaka i skladbi u cjelosti, učenici su dobili okvirni uvid u razvoj i opća obilježja instrumentalne glazbe kroz povijest. Ova bi tema izvan provedbe eksperimentalnog programa trebala svakako imati na raspolaganju barem dva do tri uzastopna sata zbog bogatog opusa instrumentalnih skladbi kroz povijest, ali i detaljnijeg pristupa u slušanju i analizi glazbenih djela. Učenici će za sve slušane skladbe, kao i dodatne skladbe za domaću zadaću, dobiti poveznice u društvenoj grupi. Posebno ih se je dojmila skladba za harmoniku A. Piazzolle jer nisu nikada čuli zvuk harmonike izvan turbo-folk izričaja. Kako bi učenici što kvalitetnije mogli samostalno kod kuće rješavati analize zadanih skladbi, tijekom i nakon slušanja svakog glazbenog primjera na satu nastavnica je s učenicima uvijek prokomentira *odgovor* učenika na glazbu te glazbene elemente koji ulaze u službenu glazbenu analizu.

Redni broj sata:

21.

Nastavna jedinica:

VOKALNO-INSTRUMENTALNA GLAZBA KROZ STILSKA RAZDOBLJA

Tijek nastavnog sata:

S obzirom da su učenici tijekom protekla dva sata usvajali opće stilske karakteristike glazbe kroz povijest, ovaj je sat bilo isključivo vezan uz slušanje i analiziranje vokalne-instrumentalne skladbi bez prethodno analiziranih glazbenih značajki pojedinog stilske razdoblja.

Nastavnica je odabrala po jednu vokalne-instrumentalnu skladbu za stilske razdoblje baroka, klasike i romantizma, dok je od pravaca 20. stoljeća odabrala jedan broj iz mjuzikla i jedan broj iz žanra rock glazbe. Učenici su za svaki glazbeni primjer dobili po jedan papir sa zadacima za glazbenu analizu koju su ispunjavali na satu za vrijeme slušanja skladbi.

Nakon što se svaka skladba odslušala u cjelosti, učenici su imali prilike samostalno analizirati skladbe, nakon čega je nastavnica prokomentirala njihovo glazbeno znanje o toj skladbi te je dala sugestije ukoliko je bilo kakvih nejasnoća. Za domaću su zadaću učenici trebali sve skladbe poslušati još jednom te detaljno identificirati sve utjecajne faktore na njihove glazbene preferencije. Također, trebali su identificirati i svoje odgovore na glazbu koje su imali za vrijeme slušanja skladbi u školi i kod kuće.

Slušane skladbe:

1. G. F. Händel: *Mesija, For unto us a child is born*
2. W. A. Mozart: *Ave verum corpus*
3. G. Bizet: *Carmen, Habanera, arija Carmen iz I. čina*

4. Musical Grease (*Briljantin*): *You're The One That I Want*

5. E. Presley: *Suspicious minds*

Opažanja nastavnika:

Tijekom ovoga sata učenici su svoje dosadašnje stečeno teorijsko znanje trebali pokazati u praksi i to u konkretnoj analizi glazbenog djela. Sada sam na licu mjesta mogla vidjeti kako učenici funkcioniraju kod kuće za vrijeme slušanja i analize skladbi, ali isto tako na licu mjesta u nastavi gdje sam im mogla dati konkretne sugestije. S obzirom da obrazac glazbene analize u svojim zadacima učenicima konkretno nalaže kako treba slušati glazbu te na koje elemente trebaju obratiti pozornost, smatram da će ovakav pristup vođenog promišljanja o glazbenom djelu i slušateljevoj percepciji doprinjeti razumijevanju i glazbenim preferencijama slušanih skladbi.

Redni broj sata:

22.

Nastavna jedinica:

HRVATSKA GLAZBENA BAŠTINA

Tijek nastavnog sata:

U uvodnom dijelu sata nastavnica se je obratila učenicima: „Zamislite situaciju da za koju godinu radite na visokoj funkciji u Brusellexu, Haagu ili u nekoj drugoj europskoj zemlji, Americi i sl. Nađete se u društvu uglednika te vas oni upitaju o kulturnoj baštini svoje zemlje Hrvatske. Što bi im rekli – kakvu Hrvatska ima kulturnu ili, u ovom kontekstu, glazbenu baštinu? Koji su događaji, ustanove skladatelji i skladbe su doprinjele razvoju glazbene povijesti Hrvatske? Koji je glazbeni identitet Hrvata, odnosno kakvu glazbu najviše slušaju”. Nakon komentara učenika na postavljena pitanja, nastavnica je poslala po razredu kutiju iz koje je svaki učenik izvukao jedan papir na kojem su bile navedene značajke hrvatske glazbene kulturne baštine određene tematike. Učenici su putem prezentacije (slike ili slušnog primjera) za svako predviđeno područje dobili asocijaciju, a onaj koji se prepoznao pod određenom tematikom došao je pred razred i pročitao/prepričao sadržaj listića uz eventualno komentiranje nastavnice ili svih učenika.

Tematska područja:

1. SREDNJI VIJEK I RENESANSA

Asocijacija: ulomak skladbe *Smiluj mi se Bože*, korizmeni glagoljaški napjev.

U 9. st. u Dalmaciji i Istri razvilo se glagoljaško pjevanje, isprva na staroslavenskom, potom na hrvatskom jeziku, a usmenom se predajom održalo sve do danas.

U renesansi se ističe Julije Skjavetić iz Šibenika, autor zbirke madrigala i moteta.

2. BAROK

Asocijacija: ulomak skladbe *Canite et psalite* I. Lukačića.

Ivan Lukačić (1587–1648) svojom je zbirkom moteta *Sacrae cantiones* dosegao vrhunac europske glazbe ranoga baroka. Rani barok zlatno je razdoblje hrvatske glazbe: u Splitu djeluje Ivan Lukačić, na Hvaru Talijan Tomaso Cechinni, a Riječanin Vinko Jelić u Strasbourgu je tiskao zbirke moteta. U kasnom baroku crkveni pjevač i operni skladatelj Ivan Šibenčanin djeluje u Engleskoj i Italiji.

3. ORGULJE

Asocijacija: slika orgulja iz crkve sv. Marije u Lepoglavi.

Od desetak sačuvanih renesansnih i baroknih orgulja, među očuvanijima su one iz 1649. u crkvi sv. Marije u Lepoglavi. Najpoznatiji hrvatski graditelj orgulja bio je Petar Nakić u prvoj je polovici 18. st. Izgradio je petnaestak orgulja u Istri i Dalmaciji te više od 300 u sjevernoj Italiji.

4. KLASIKA

Asocijacija: ulomak skladbe *Simfonija u D-duru, br. 3, II Andante* L. Sorkočevića.

Razdoblje klasicizma donosi prva istaknutija ostvarenja instrumentalne glazbe. U Dubrovniku Luka Sorkočević sklada osam trostavačnih simfonija u pretklasičnom stilu, njegov sin Antun Sorkočević stvara komornu glazbu, a pjesnikinja i slikarica Jelena Pucić-Sorkočević sa svojim solo-popijevkama uvrstila se među prve hrvatske skladateljice. U Splitu djeluje Julije Bajamonti, liječnik, polihistor, orguljaš i skladatelj prvoga hrvatskog oratorija *Prijenos sv. Dujma* (1770.) i *Requiem za Rudera Boškovića* (1787).

Svjetsku je slavu stekao violinski virtuoz Ivan Jarnović, skladatelj dvadesetak violinskih koncerata, u koje je prvi u povijesti glazbe uveo romancu kao polagani stavak.

5. ROMANTIZAM

Asocijacija: slika Hrvatskog glazbenog zavoda u Zagrebu.

Težište glazbenih zbivanja u 19. st. premješta se u sjeverni dio Hrvatske. U Zagrebu je 1827. utemeljen *Musikverein* (danas Hrvatski glazbeni zavod, HGZ), najdugovječnija glazbena ustanova, s bogatom glazbenom knjižnicom, koja je 1876. otvorila prvu javnu koncertnu dvoranu u Zagrebu te 1829. glazbenu školu, koja će 1916. postati Konzervatorijem, a 1922. Muzičkom akademijom.

6. LISINSKI I ZAJC

Asocijacija: slike V. Lisinskog i I. pl. Zajca te ulomak skladbe *U boj, u boj* iz opere *Nikola Šubić Zrinski* I. pl. Zajca.

U zamahu ilirskoga pokreta te u duhu romantičkih nacionalnih pokreta drugih slavenskih naroda Vatroslav Lisinski 1846. sklada prvu nacionalnu operu *Ljubav i zloba*. Po Vatroslavu Lisinskom je nazvana i najveća hrvatska koncertna dvorana, izgrađena u Zagrebu 1973.

Drugu polovicu 19. st. obilježio je Ivan Zajc svojim skladateljskim opusom (opera *Nikola Šubić Zrinski*), ali i kao ravnatelj Opere i glazbene škole HGZ-a.

7. DORA PEJAČEVIĆ

Asocijacija: ulomak skladbe *Ljubica* D. Pejačević.

Dora Pejačević (1885.–1923.), prva hrvatska renomirana skladateljica; skladala prvi hrvatski glasovirski koncert (1913.) i prvu hrvatsku romantičku simfoniju.

8. HRVATSKI GLAZBENI UMJETNICI 19. ST.

Asocijacija: slike I. Padovca, F. Krežme, Milke Trnine i F. Ksavera Kuhača

Veliki međunarodno poznati umjetnici u 19. st. bili su gitarist i skladatelj Ivan Padovec, violinist Franjo Krežma i najveća hrvatska operna pjevačica svih vremena Milka Trnina (1863.–1941.) kao Isolda (R. Wagner, *Tristan i Isolda*). Nastupala je u svjetskim opernim kazalištima (München, Bayreuth, Covent Garden u Londonu, Metropolitan u New Yorku).

Značajan doprinos očuvanju folklora Hrvatske dao je Franjo Ksaver Kuhač, utemeljitelj hrvatske glazbene historiografije i etnomuzikologije te skupljač narodnih popijevki.

9. HRVATSKI SKLADATELJI 20. ST.

Asocijacija: ulomak skladbe *Ero s onoga svijeta, Završno kolo* Jakova Gotovca.

Na početku 20. st. vodeći je skladatelj glazbene moderne Blagoje Bersa (simfonijska pjesma *Sunčana polja*). U generaciji skladatelja tzv. novonacionalnoga smjera najistaknutiji su Josip Štolcer Slavenski, Krešimir Baranović (*Licitorsko srce*, 1924., prvi moderni hrvatski balet), Jakov Gotovac (*Ero s onoga svijeta*, najpopularnija hrvatska opera), Fran Lhotka (*Đavo u selu*, najuspjeliji hrvatski

balet) i Boris Papandopulo, s bogatim i stilski raznolikim opusom (*Sinfonietta za gudački orkestar*). Most prema drugoj polovici 20. st. nositelji su avangarde koju predvode skladatelji Milko Kelemen i Ivo Malec, a pripadaju joj i Stanko Horvat, Ruben Radica, Anđelko Klobučar, Dubravko Detoni, Igor Kuljerić. Krajem 20. st. istaknuli su se skladatelji Marko Ruždjak, Frano Parać, Davorin Kempf i Ivo Josipović.

10. HRVATSKI GAZBENI UMJETNICI 20. ST.

Asocijacija: slike Lovre pl. Matačića, Ive Pogorelića, Zinke Kunc-Milanov i 2 cellos.

Među najvećim su hrvatskim umjetnicima 20. st. s međunarodnom karijerom dirigenti Lovro pl. Matačić, Milan Horvat, Berislav Klobučar i Vjekoslav Šutej, pijanist Ivo Pogorelić, pjevači Zinka Kunc-Milanov, Vladimir Ruždjak, Ljiljana Molnar-Talajić, Ruža Pospis-Baldani i Dunja Vejzović te violončelistica Monika Leskovar, dok su se 2 cellos, Luka Šulić i Stjepan Hauser, čelisti, proslavili obradama rock i pop pjesama.

11. HRVATSKI GLAZBENI FESTIVALI

Asocijacija: slike festivala Dubrovačke ljetne igre, Splitsko ljeto, Glazbene večeri u Sv. Donata u Zadru i Varaždinske barokne večeri.

Hrvatska je poznata i po glazbenim festivalima umjetničke glazbe od kojih se ističu: Dubrovačke ljetne igre, međunarodni festival kazališta i glazbe, Splitsko ljeto, Glazbene večeri u Sv. Donata u Zadru, Varaždinske barokne večeri te Festival hrvatske glazbe u Beču.

Festival Muzički biennale Zagreb, osnovan 1961., jedan je od najuglednijih i najdugovječnijih međunarodnih festivala suvremene glazbe.

12. HRVATSKI ANSAMBLI

Asocijacija: slike Zagrebačke filharmonije, Tamburaškog orkestra HRT-a i Zagrebačkih solista.

Najugledniji su hrvatski orkestri Zagrebačka filharmonija, ansambli Hrvatske radiotelevizije (simfonijski orkestar, zbor, tamburaški orkestar i big band), profesionalni folklorni ansambl Lado, a među komornim sastavima s međunarodnim ugledom ističu se Zagrebački kvartet i ansambl Zagrebački solisti.

13. HRVATSKE OPERETE I MJUZKLI

Asocijacija: ulomak skladbe *Neka cijeli ovaj svijeti* iz mjuzikla *Jalta, Jalta* A. Kabilja.

Najpopularnije hrvatske operete su *Mala Floramye* (1925.) i *Splitski akvarel* (1928.) Ive Tijardovića, a veliku popularnost imala je i prva hrvatska rock-opera (peta u svijetu) *Gubec-beg* (1975.) Ivice Krajača, Karla Metikoša i Miljenka Prohaske. *Jalta, Jalta* (1971.) Alfija Kabilje i Milana Grgića najpoznatije je ostvarenje glasovite zagrebačke škole mjuzikla.

14. JAZZ SCENA U HRVATSKOJ

Asocijacija: ulomak jazz izvedbe Boška Petrovića

U jazz-glazbi međunarodnu su slavu u 1960-ima stekli Zagreb jazz kvartet, a njegovi su utemeljitelji Boško Petrović i svestrani glazbenik Miljenko Prohaska. Međunarodni festival Zagreb jazz fair u 1980-ima i 1990-ima imao je veliki utjecaj na mlađe naraštaje te je hrvatska jazz-scena i danas vrlo živa.

15. RAZVOJ POPULARNE GLAZBE U HRVATSKOJ

Asocijacija: ulomak skladbe *Golubovi* Ive Robića.

Popularna je glazba imala nekoliko vrhunaca, od prvih šlagera iz 1920-ih i 1930-ih (Vlaho Paljetak), preko najveće pjevačke zvijezde sredinom 20. st., Ive Robića, kojemu je zbog njegove u Njemačkoj

popularne skladbe nadjenut nadimak »Mr. Morgen«, zagrebačke škole šansone s početka 1960-ih, koju su proslavili Arsen Dedić, Hrvoje Hegedušić i Zvonko Špišić, do pobjede na eurovizijском natjecanju Eurosong u Lausanni 1989. (pop-grupa Riva, *Rock Me*). Međunarodnom ugledu rock-glazbe u 1960-ima pridonio je pjevač i skladatelj Karlo Metikoš, u inozemstvu poznat kao Matt Collins (*Ritam kiše*), a najdugovječniji su hrvatski rock-sastavi Parni valjak i Prljavo kazalište.

Slušane skladbe (ulomci):

1. *Smiluj mi se Bože*, korizmeni glagoljaški napjev

(dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=cJJm_TkB3TE)

2. I. Lukačić: *Canite et psalite*

3. L. Sorkočević: *Simfonija u D-duru, br. 3, II Andante*

4. I. pl. Zajc: *U boj, u boj* iz opere Nikola Šubić Zrinski

5. D. Pejačević: *Život cvijeća, Ljubica*

6. Jakov Gotovac: *Ero s onoga svijeta, Završno kolo*

7. A. Kabiljo: *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijeti*

(dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=KotAC4Z_muM)

8. Jazz izvedba: Boško Petrović (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=5R2HWVg0eVg&list=PLzsQAfMkHO4JhGgwGf7iundjoToRXfgW3>)

9. I. Robić: *Golubovi* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=SNZ2BdMSG64>)

10. A. Dedić: *Sve što znaš o meni*

11. Karlo Metikoš – Matt Collins: *Ritam kiše*

12. Riva: *Rock me baby* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=FcxelPv1Gdk>)

Opažanja nastavnika:

Na početku sata učenici su ostali zatečeni mojim pitanjima jer gotovo nitko nije dao konkretan odgovor, osim da većina hrvatske mladeži današnjice sluša *turbo folk*. Sat je prošao aktivno uz osobni angažman učenika, slušanje glazbenih ulomaka i brojne informacije, nakon čega su učenici zaključili da je hrvatska glazbena baština iznimno bogata te da ima svoju dugu povijest. Pretpostavila sam da zbog koncepcije sata ipak nije poželjno učenike opterećivati sa zapisivanjem podataka u bilježnicu te sam zato svakom učeniku po završetku sata podijelila list papira koji su mogli zalijepiti u bilježnicu sa svim podacima koje smo prošli, dok sam isti sadržaj stavila i u društvenu grupu sa svim poveznicama odslušanij primjera. Prema komentarima učenika i osobnom mišljenju, ova tema je iznimno korisna za opću glazbenu kulturu učenika te se također može nadopuniti novim informacijama koje su bliže današnjem vremenu. Ovo je bio posljednji sat u nizu u kojem sam koristila kronološki pristup u obradi nastavnih sadržaja.

Redni broj sata: 23.	Nastavna jedinica: TRADICIJSKA GLAZBA HRVATSKE
Tijek nastavnog sata: Na sat o tradicijskog glazbi Hrvatske nastavnica je pozvala goste koji su sa sobom donijeli razne hrvatske tradicijske i autohtone instrumente te istaknuli posebnosti hrvatske folklorne glazbe. Prezentirali su izgled i način sviranja svakog instrumenta, izveli nekoliko skladbi te dali priliku učenicima za samostalnu izvedbu na pojedinim instrumentima.	

Nakon uvodnog predstavljanja gostiju etnomuzikologa Dražena Štefana i članice Udruge cimbalista Hrvatske Lucije Kolarević, sat je započeo dvjema izvedbama gostiju sa skladbama po njihovom slobodnom izboru. Slijedio je uvod u temu sata tako da je nastavnica uz računalnu prezentaciju istaknula tri folkorne zone u Hrvatskoj koje se prema M. Gavazziu dijele na panonsku, dinarsku i jadransku. Za svaku folklornu zonu istaknula je konkretne regije u Hrvatskoj koje pripadaju svakoj zoni (Podravina, Slavonija i Baranja, Posavina i Banovina, Hrvatsko Zagorje i Međimurje, Lika, Dalmatinski otoci i Dubrovnik, Dalmacija i priobalje te Istra i Hrvatsko primorje).

Za svaku folklornu zonu prikazala je slike pojedinih instrumenata i tipične narodne nošnje te je prezentirala nekoliko glazbenih ulomaka u kojima su učenici odredili glazbene karakteristike npr. Turopolja (drmeš), Like (ojkanje), Dalmacije (klapsko pjevanje) i Istre (sopile). Također, identificirali su utjecajne faktore na glazbene preferencije i svoj odgovor na svaki odslušani glazbeni ulomak.

Nakon definiranja folklornih zona u Hrvatskoj nastavnica je istaknula da će gosti u nastavi demonstrirati tradicijska glazbena obilježja isključivo Podravine, s obzirom da je to folklorni izričaj koji je po zvuku najprepoznatljiviji učenicima, no ipak možda nedovoljno blizak.

Slijedilo je usmeno izlaganje uz demonstraciju instrumenata i glazbenu izvedbu uživo etnomuzikologa Dražena Štefana. Učenici su upoznali slijedeće instrumente: razne vrste tambura, gajde, podravske dude, dvojnicu, jedinku, strančicu, diplice, okarinu i mrgudalo.

Nastavnica je istaknula razliku izmđu obilježja tradicijskih i autohtonih instrumenata, nakon čega je slijedilo usmeno izlaganje Lucije Kolarević i demonstracija instrumenta *cimbule* koje su u Podravini primjer tradicijskog instrumenta, iako se smatra autohtonim. Nakon što je opisala izgled i razvoj instrumenta, gošća sata je istaknula jedinstvenost Udruge cimbalista Hrvatske čija djelatnost je na listi nematerijalne kulturne baštine čovječanstva pod zaštitom UNESCO-a. Nakon izvedbe spleta podravskih skladbi na cimbulama nastavnica je učenicima prezentirala popis još nekih tradicijskih glazbenih izričaja Hrvatske koji su pod zaštitom UNESCO-a (*dvoglasje tijesnih intervala* Istre i Hrvatskoga primorja; *bećarac* - napjevi s područja Slavonije, Baranje i Srijema; *nijemo kolo* s područja Dalmatinske zagore; višeglasno pjevanje dalmatinskih *klapa*, glazbeni izričaj *ojkanje* i procesija *Za križen* na otoku Hvaru u Velikom tjednu s pučkim korizmenim napjevima). Također, učenici su poslušali glazbeni ulomak slavonskog bećarca.

U završnom dijelu sata istaknuta je djelatnost i značaj profesionalnog hrvatskog folklornog ansambla *Lado* te činjenica da je osnivač bio upravo iz podravskog mjesta Molve, dr. Ivan Ivančan. Za domaću zadaću učenici su dobili zadatak pogledati na Internetu snimku koreografije *Podravski svati* u izvedbi *Lada* te identificirati svoj odgovor na glazbu, glazbene preferencije i utjecajne faktore na glazbene preferencije.

Sat je završio uz zajedničku vokalno-instrumentalnu izvedbu skladbe *Podravska zvona*.

Slušane skladbe:

1. Skladbe po izboru gostiju sata
2. *Turopoljski drmeš* - ulomak
3. *Ojkanje* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=Zr91fnZQPpM>) - ulomak
4. Klapsko pjevanje: *Garlica je propivala* - ulomak
5. L. van Beethoven: *Oda radosti* u izvedbi dviju sopila (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=zYvmpnwOx7s>)

6. *Šokački bečarac* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=xmNIfyFHNw0>)

7. Podravski mužikaši: *Podravska zvona*

8. Domaća zadaća *Podravski svati* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=FNOpJwg9CA4>)

Opažanja nastavnika:

Ovaj sat učenicima je bio jako interesantan jer su imali prilike uživo vidjeti, čuti i držati u rukama instrumente koji karakteriziraju tradiciju naše regije. Također, imali su drugačiji raspored sjedenja u učionici te su mogli slobodno šetati i razgovarati s gostima, ovisno o aktivnostima tijekom sata. Informacije koje sam im dala o folklornoj glazbi Hrvatske smatram da nisu bile preopširne te da su samo osvijestile ili utvrdile njihovo ranije stečeno znanje i iskustvo. Mislim da će im ovaj sat ostati u pamćenju te da će si osvijestiti tradicijsku kulturu kao simbol nacionalnog, regionalnog i lokalnog identiteta.

Redni broj sata:	Nastavna jedinica:
24.	TRADICIJSKA GLAZBA SVIJETA

Tijek nastavnog sata:

Sat je započeo slušanjem ulomka iz *Podravske svati* u izvedbi folklornog ansambla *Lado* te razgovorom o domaćoj zadaći u kojoj su učenici trebali identificirati preferencije podravskog folklornog izričaja, nakon čega su se usporedile glazbene preferencije podravske glazbe s glazbenim preferencijama tradicijskog glazbenog izričaja drugih regija u Hrvatskoj. Učenici su zaključili da ipak najviše preferiraju glazbeni izričaj Podravine. Nastavnica im je sugerirala da trebaju njegovati i ponositi se tradicijom svojega kraja, ali poštovati i uvažavati tradiciju drugih regija, kako u Hrvatskoj, tako i u svijetu. Uvodni dio sata ujedno je bio i najava nove teme *Tradicijska glazba svijeta* pomoću koje će učenici upoznati glazbena obilježja pojedinih država s različitih dijelova svijeta. Budući da se u jednom satu ne stignu detaljnije upoznati tradicijska glazbena obilježja svih krajeva svijeta, nastavnica se odlučila na upoznavanje tradicijske glazbe samo pet država: Njemačke, Portugala, Bugarske, Grčke i Indije.

Raspored stolova u učionici bio je postavljen u pet grupa. Svaki učenik dobio je na papiru jedan naziv grada te je trebao potražiti stol na kojem je bila odgovarajuća slika zemljovida i zastave pojedine države kojoj pripada određeni grad.

Za državu Njemačku bili su izdvojeni slijedeći gradovi: Frankfurt, Berlin, Leipzig, München i Stuttgart. Za državu Portugal bili su izdvojeni gradovi: Fatima, Porto, Lisabon i Amadora. Za državu Bugarsku bili su izdvojeni gradovi: Sofija, Plovdiv, Varna, Burgas i Ruse. Za državu Grčku bili su izdvojeni gradovi: Atena, Rodos, Korint, Solun i Pirej, dok su za državu Indiju bili su izdvojeni gradovi: Mumbai, Delhi, Kalkuta i Bangalor. Za ovakvo grupiranje učenika bilo je potrebno znanje geografije, a ukoliko je bilo ikakvih upita, učenici su imali mogućnost međusobne sugestije ili pitati nastavnicu. Nakon formiranja grupa slijedilo je slušanje i analiza pet glazbenih brojeva koji predstavljaju tradicijski glazbeni izričaj određene zemlje. Na početku slušanja nastavnica nije istaknula kojoj državi pripada određeni primjer, već su učenici sami trebali zaključiti, no to nije bio problem jer je svaka skladba bila u audio-vizualnoj prezentaciji s prepoznatljivim glazbenim tipičnostima pojedine zemlje. Tijekom prvog slušanja skladbi, svi su učenici unutar svoje grupe radili analizu glazbenog djela, dok je nakon ponovljenog slušanja ulomka određene skladbe istupila samo

ona grupa koja je predstavljala dotičnu državu te je istaknula glazbena obilježja, tipičnosti tradicijske glazbe i konačno, svoje glazbene preferencije te odgovor na slušanu glazbu. Nastavnica je izlaganja učenika nadopunjavala informacijama o glazbenim specifičnostima tradicijske glazbe dotične države. Na kraju sata učenici su zaključili da svaka zemlja svijeta ima bogatu glazbenu tradiciju i glazbene specifičnosti te da bi željeli i dalje otkrivati glazbeni izričaj drugih zemalja svijeta.

Na završetku sata nastavnica je učenike podsjetila o predaji svih glazbenih analiza skladbi koje su bile za domaću zadaću kako bi ih mogla pravovremeno pregledati, ispraviti i ocijeniti. Također, podsjetila ih je da počnu sa sistematizacijom gradiva drugog obrazovnog razdoblja jer će nakon proljetnog odmora biti pisana provjera i predaja analize glazbenog djela za domaću zadaću.

Slušane skladbe:

1. Njemačka: jodlanje, Franzl Lang

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=-gCEB2411es>)

2. Portugal: fado, Mariza: *Que Deus me perdoe*;

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=jwZBPxHR05Q>)

3. Bugarska: *Houbava Milka*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=Ws32ww3ddzs>)

4. Grčka: *Zorbas Syrtaki*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=4UV6HVMRmdk>)

5. Indija: Ravi Shankar, *Discovery of India*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=XPJS-PkR2Hg>)

Opažanja nastavnika:

Svaka je skladba bila prezentirana audio-vizualno, što je učenike potaknulo na veći interes, kao na primjer njemačko jodladnje, grčki sirtaki ili indijska tradicijska glazba. Učenici su zaključili da druge nacije imaju i drugačiji mentalitet te kulturu glazbenog ponašanja za razliku od većine nas Hrvata, točnije Podravaca. Imala sam u pripremi i obradu glazbe Brazila, no na žalost taj sam glazbeni broj morala otkazati zbog vremenske ograničenosti.

Redni broj sata: 25.	Nastavna jedinica: INTERKULTURALIZAM U GLAZBI
Tijek nastavnog sata: <p>Na početku sata nastavnica je učenicima postavila pitanje jesu li se ikada sreli s pojmom interkulturalizma te ih je navela na samostalan zaključak da je to njegovanje vlastitog kulturnog, nacionalnog i vjerskog identiteta te poštivanje i uvažavanje ljudi različitih kultura, nacija i religija. Postavila im je pitanje koja je nacija dosta rasprostranjena u većini gradova i mjesta Republike Hrvatske, a da je došla zbog osobne egzistencije. Nakon što su učenici zaključili da je riječ o Kinezima i da ne znaju puno o njihovoj kulturi, slijedio je kraći film o Kini koji je uz zvučnu kulisu tradicijske glazbe predstavio brojne prirodne ljepote i specifičnosti te zemlje. Nakon toga su učenici naučili na kineskom jeziku izgovarati: “Dobar dan!”, “Hvala” i “Doviđenja!”. Uz nekoliko slajdova računalne prezentacije nastavnica je istaknula neke detalje o kulturi, povijesti i tradiciji Kine kao na primjer geografski položaj, kaligrafiju, značaj konfucijanizma, budizma i daoizma, ljepote Wudang planina, rižina polja, kompas, papir, akupunkturu, kineski zid i sl. te je istaknula poznatu kinesku</p>	

izreku: “Tri puta vode do mudrosti: razmišljanje – ono je najplemenitije, odgoj – on je najlakši i iskustvo – ono je najneugodnije”.

Glavni dio sata bio je usmjeren na upoznavanje kineskog tradicijskog glazbenog izričaja. Prvi glazbeni primjer bio je *Ples tisuću ruku*, dok je drugi glazbeni primjer bio jedan broj iz tradicijske *Pekinške opere* nakon čega su učenici napravili usporedbu europskog i kineskog opernog izričaja u kojem su našli brojne razlike.

U zadnjem dijelu sata, nastavnica je oraspoložila učenike s podacima o neobičnim kineskim običajima i sa spotom svjetski poznatog kineskog alternativnog rock banda *Mayday*.

Za domaću zadaću nekolicina učenika dobila je zadatak razgovarati s kineskim građanima u Podravini o tome kako su se snašli u Hrvatskoj, o njihovoj kulturi te značaju kineske tradicije i glazbe u njihovu životu.

Sat je završio zajedničkim kineskim pozdravom 再见! Zàijiàn! Doviđenja!

Slušane skladbe:

1. Film BBC-a o prirodnim znamenitostima Kine

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=JsaBh46Z50M>)

2. *Ples tisuću ruku* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=QgOrIXPJKaM>)

3. *Pekinška opera* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=5rgNRdbPdtg&list=PLA954B7D4858476D8>)

4. *Mayday: Braveness* (dostupno na:

https://www.youtube.com/watch?v=3wrto8oJu5A&list=PL8EGWckwdHcq3c4n_i-tXgUdreCnck5Ld)

Opažanja nastavnika:

Cilj sata bio je podsjetiti i upoznati učenike s osnovnim temeljnim odrednicama kineske opće i glazbene kulture, budući da je svaka teorijska širina neizvediva jer riječ je o jednoj od najstarijih civilizacija svijeta sa kompleksnom interakcijom različitih društvenih, religijskih i filozofskih utjecaja. S obzirom da konačni cilj nastave Glazbene umjetnosti nije razmatrati povijesni značaj, već razvijati glazbeni ukus učenika putem percepcije glazbe, u prvom planu svakako je bila glazba i težnja da se učenici oduševе kineskim glazbenim izričajem. Za *Ples tisuću ruku* učenici su zaključili da je potrebno puno rada, vježbe, odricanja, discipline i koncentracije izvođača kako bi se postigla kvaliteta izvedbe te da njihova percepcija kvalitetne glazbe (umjetničke glazbe) uopće ne polazi od poštivanja uloženog truda umjetnika u njegovu izvedbu umjetničkog djela.

Redni broj sata:

26.

Nastavna jedinica:

PONAVLJANJE GRADIVA

Tijek nastavnog sata:

Nakon povratka učenika s proljetnog odmora slijedila je priprema za pismenu provjeru znanja i predaju analize glazbenog djela.

Prvi dio sata odnosio se na ponavljanje teorijskog gradiva sa slijedećim nastavnim jedinicama:

Akustika i psihoakustika, Izvođački sastavi, Tempo i dinamika, Ljestvice, melodija i harmonija, Glazbeni slog, Puls, metar, ritam, Hermeneutika u glazbi, Kvaliteta glazbenog djela, Vokalna, instrumentalna i vokalno instrumentalna glazba kroz stilska razdoblja, Hrvatska glazbena baština,

Tradicijska glazba hrvatske i Interkulturalizam u glazbi. Princip ponavljanja bio je takav da je jedan učenik postavio pitanje drugom učeniku po osobnom izboru, nakon čega je taj učenik postavio pitanje nekom drugom i tako redom dok se nije ponovila većina gradiva.

U drugom dijelu sata nastavnica je zajedno s učenicima još jednom odredila sve skladbe koje su bile za domaću zadaću tijekom proteklog perioda, uz napomenu da slušanje i analiza skladbi neće ulaziti u pismenu provjeru znanja, već da će se zasebno ocijeniti kao vježba. Slijedilo je slušanje svih ulomaka zadanih skladbi uz analitički pristup te ponavljanje svih mogućih utjecajnih faktora na glazbene preferencije i odgovor slušatelja na glazbu.

Odabir ukupno jedanaest zadanih skladbi za domaću zadaću:

Skladba po vlastitom izboru učenika stilskog izričaja 20./21. st.

G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli*; *Kyrie*;

G. F. Händel: *Suita Muzika na vodi*, *Alla hornpipe* (1. mogući izbor)

B. Smetana: *Vltava* (1. mogući izbor)

D. Pejačević: *Život cvijeća*, *Ljubica* (2. mogući izbor)

J. S. Bach: *Toccata iz Toccate i fuge u d – molu* (2. mogući izbor)

G. F. Händel: *Mesija*, *For unto us a child is born*

W. A. Mozart: *Ave verum corpus*

G. Bizet: *Carmen*, *Habanera*, *arija Carmen iz I. čina*

Musical *Grease (Briljantin)*: *You're The One That I Want*

E. Presley: *Suspicious minds*

Slušane skladbe:

ulomci zadanih skladbi (ukupno deset)

Opažanja nastavnika:

Prije početka ovog sata učenici koji su trebali razgovarati s kineskim građanima u Podravini nisu uspjeli u realizaciji zadatka zbog nesuradnje i nezainteresiranosti vlasnika ili djelatnika kineskih dućana. Pretpostavili smo nekoliko mogućih razloga, no ipak, unatoč neuspjehu u komunikaciji, učenici su i dalje otvoreni prema kineskoj populaciji u Hrvatskoj te cijene njihovu kulturu.

S obzirom na to da tijekom cijele nastavne godine nije bilo usmenog ispitivanja, ponovno sam zamolila učenike da se kvalitetno pripreme za pismenu provjeru znanja te sam istaknula da nema razloga za brigu zbog dvanaest nastavnih jedinica jer se je većina gradiva povezivala iz sata u sat, imali su dovoljno vremena tijekom proljetnih praznika za sistematizaciju gradiva, a ukoliko su redovito rješavali analize skladbi za domaću zadaću, onda im većina informacija nije strana. Odlučila sam da glazbenu analizu ipak neću ispitivati na satu u okviru pismene provjere, nego ću zadanih devet skladbi za svakog učenika pregledati kao domaći uradak te im dati konačnu prosječnu ocjenu analize i to iz nekoliko razloga. Prvi razlog je bio taj što sam htjela da se učenici ipak koncentriraju na teorijski dio te da s dobivenim znanjem još kvalitetnije slušaju skladbe te upotpune glazbene analize. Drugi razlog je bio da sam htjela rasteretiti učenike od prevelike količine i raznolikosti sadržaja provjere, dok je treći razlog bio taj što nisam htjela utjecati na intenzivnije pripremanje slušne analize, s obzirom da će se neki glazbeni brojevi ponovno naći u slušnom dijelu finalnog anketiranja učenika.

Redni broj sata: 27.	Nastavna jedinica: PISMENA PROVJERA
Tijek nastavnog sata: <p>Nakon što su učenici ispunili sve kriterije diskretnosti za pisanje pismene provjere znanja, nastavnica je podijelila dvije grupe pismenih ispita te je dala upute o načinu ispunjavanja testa i formi pitanja. Pisanje ispita bilo je predviđeno cijeli nastavni sat. Primjeri ispita obje grupe nalaze se u prilogima (prilog 11 i prilog 12).</p> <p>Na kraju sata nastavnica je svakom učeniku podijelila praznu plastificiranu foliju u koju će staviti svih devet analiza skladbi za domaću zadaću za naredni školski sat.</p>	
Slušane skladbe: <p>-</p>	
Opažanja nastavnika: <p>Ispunjavanje pismene provjere znanja prošlo je bez ikakvih problema.</p>	

Redni broj sata: 28.	Nastavna jedinica: GLAZBA SVAKODNEVICE
Tijek nastavnog sata: <p>Uvodni dio sata protekao je u analizi pismene provjere znanja i unosu ocjena u e-dnevnik te predaji nastavnici na uvid glazbenih analiza koje su bile za domaću zadaću.</p> <p>S obzirom na to da je neizvedivo na jednome satu proći sve glazbene žanrove i glazbene izvođače koji su svakodnevno prisutni u medijima te koji su postojali kroz povijest, a vrijedni su pažnje, nastavnica je za ovaj sat učenicima ponudila izbor od 23 tema koje će učenici obraditi u skupinama i objaviti u društvenoj grupi <i>Kvalitetna glazba – Gimnazija Đurđevac</i>. Neke glazbene teme učenici su sami predložili prema svojim afinitetima, dok je neke teme sugerirala i sama nastavnica. Objavljivanjem sažetih informacija o zadanim temama, svi učenici eksperimentalnog programa moći će u Facebook grupi na jednome mjestu imati bitne podatke o nekom popularnom izvođaču, grupi, glazbenom pravcu, događaju i slično te će moći u okviru zadane teme poslušati reprezentativne skladbe prema izboru samih učenika.</p> <p>Plan mini-projekta razrađen je u nekoliko koraka:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. U svakom razredu formiralo se četiri ili pet skupina po četvero učenika (ovisno o broju učenika u razredu). 2. Svaka skupina zajedničkim je dogovorom osmislila ili odabrala glazbenu temu prema svojem afinitetu. 3. Odabranu glazbenu temu pojedine skupine neće obrađivali učenici te skupine, već će njihovu temu obraditi skupina učenika iz suprotne generacije po principu slučajnog odabira. To znači da će skupina učenika iz četvrtog razreda pratiti objavu svoje teme u društvenoj grupi koju će pripremiti i objaviti skupina učenika iz prvog razreda i obratno. 4. Na idućem satu svaka skupina učenika izvući će slučajnim odabirom glazbenu temu koju su im prethodni sat predložili učenici iz suprotne generacije. 5. Period realizacije zadatka biti će tjedan dana uz ravnomjernu raspodjelu zadataka o temi koja se obrađuje unutar grupe. 	

6. Kvalitetu obrade teme, kao i kvalitetu odabira glazbenih primjera, „matična grupa“ u međusobnom dogovoru će ocijeniti brojčanom ocjenom (od nedovoljan do odličan), što će ujedno biti i ocjena iz zalaganja onim učenicima koji su tu temu trebali obraditi.

7. Svi komentari i ocjena iz zalaganja bit će javni (unutar grupe), a po završetku mini-projekta nastavnica će upisati ocjene u rubriku *Samostalan rad, aktivnost i zalaganje*, pod uvjetom da su učenici objektivno ocjenjivali rad suprotne grupe.

Odabrane teme glazbe svakodnevice:

Talijanska kancona; Francuska šansona; Jazz glazba; Louis Armstrong; Elvis Presley; The Beatles; Abba; Queen; Luciano Pavarotti; Julio Iglesias; Arsen Dedić; Astor Piazzolla i argentinski tango; Woodstock; Eurosong; Fado i flamenco; Novi val u Hrvatskoj; Azra i Haustor; Glazba 1980-ih; Glazba 1990-ih; Electro dance music; Filmska glazba 20. st.; Glazbena show natjecanja u Hrvatskoj; Svjetska popularna glazba 21. stoljeća (2010. -2016.); 2cellos.

U ostatku sata svaka skupina učenika trebala je odabrati dvije skladbe svakodnevice, od kojih je jedna skladba kvalitetna, a druga nekvalitetna. Nakon pet minuta dogovora svaka je skupina putem Interneta (YouTube) prezentirala ulomke odabranih skladbi te je istaknula svoje mišljenje zašto je pojedina skladba kvalitetna ili nekvalitetna.

Slušane skladbe:

Prema vlastitom odabiru učenika

Opažanja nastavnika:

Nakon pismene provjere i objave rezultata koji su objektivno odgovarali učeničkom općem prosjeku iz ostalih predmeta u gimnaziji, odlučila sam u ovome satu dati učenicima slobodu ne samo u odabiru nastavnih sadržaja, već i u međusobnom ocjenjivanju, što je zahtijevalo njihovu zrelost i odgovornost. Posebna neizvjesnost bila im je što niti jedna grupa neće znati tko će pripremiti njihovu temu, sve dok u društvenoj grupi ne vide navedena imena učenika uz obrađenu temu. Time će se svakako izbjeći moguće sugestije i preferiranja u ocjenjivanju pojedinih učenika.

U Facebook grupi objavila sam sljedeće: „Da bi se dobila ocjena iz zalaganja potrebno je do ponedjeljka navečer objaviti temu koju ste dobili u timu. Objavu daje jedan član tima na način da je na vrhu štampanim slovima naveden NAZIV teme, zatim imena i prezimena članova tima te razred. Tekstualni dio, kao i poveznice glazbenih brojeva s vidljivim imenom izvođača i nazivom skladbi, objavljuju se odjednom na zidu sa svim podacima. Nadopune su moguće jedino u komentarima. U komentare ćete dobivati i ocjene tima koji vam je zadao temu. Također, u ovom periodu trebate kao tim pratiti objavu teme koju ste zadali nekoj drugoj grupi te dati svoju ocjenu i mišljenje uz moguću nadopunu u komentar njihove objave. Prosjek ocjena daje konačnu ocjenu iz zalaganja koja ide svakom članu tima! Nadam se da ste si raspodijelili zadatke i da objavljivanje može krenuti! Cilj je ovog zadatka istraživanje o kvalitetnoj glazbi, da učimo jedni od drugih i da uživamo u kvalitetnoj glazbi! Zato, pratite sve objave i kvalitetno ocjenjujte jedni druge! SRETNO!”

Vježbom o prezentiranju kvalitetne i nekvalitetne glazbe svakodnevice htjela sam potaknuti učenike na razvijanje kritičkog stava prema glazbi popularnog žanra koja ih svakodnevno okružuje. Imali smo prilike čuti uistinu lošu glazbu i nekvalitetne tekstove pjesama za koje nisam niti znala da postoje. Od kvalitetnih glazbenih brojeva učenici su odabirali pretežno skladbe na engleskom jeziku ili hrvatske skladbe prosječne ili više kvalitete, što mogu pripisati utjecaju društva i medija ili nedovoljnom slušanju i poznavanju (preferiranju) uistinu kvalitetne hrvatske popularne glazbe.

Redni broj sata: 29.	Nastavna jedinica: GLAZBA LOŠE KVALITETE
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>Za ovu nastavnu jedinicu nastavnica je pozvala gosta koji je imao zadatak s učenicima diskutirati i voditi debatu o glazbi loše kvalitete i glazbi koja je svakodnevno prisutna u današnjem društvu. Gost u nastavi bio je glazbeni kritičar Anđelo Jurkas koji je rodom iz Đurđevca te je u svim svojim obavezama uspio naći vremena za sudjelovanje u provedbi eksperimentalnog programa. Na početku sata nastavnica je predstavila redatelja, scenarista, publicista, pisca, glazbenika, novinara, filmskog i glazbenog kritičara Anđela Jurkasa te je istaknula većinu njegovih dosadašnjih ostvarenja. Učenike se posebno dojmilo što je A. Jurkas dosada objavio četiri samostalna književna naslova: “Bez Rocka Trajanja – glazbeno dešifriranje Balkana” (Znanje, 2010), “Soundtrack života – samopomoć glazbom” (Znanje, 2011), “Volim te” (DOP Produkcija, 2012), “Off The Record – priče sa svijetle strane” (DOP Produkcija, 2012) te je sudjelovao u grupnim zbirkama «Antologija hrvatskih nepoznatih autora» (2003), «Lift» zbirka kratkih priča (Jesenski Turk/Internet Monitor, 2004). Učenici također nisu znali da je A. Jurkas autor knjige "Veliki prasak", službene biografije 2Cellos (Menart, 2013), urednik Pop Up biblioteke pri Dallas Records u sklopu koje je objavio biografije Red Hot Chili Peppersa, Adele, Nicka Cavea, The Doorsa i The Clash s prijevodima na hrvatski jezik, osnivač diskografske kuće DOP Records (2003), osnivač koncertne agencije A1 Booking Agency (2003), osnivač promotivne i marketinške agencije DOP Produkcija (2003), osnivač i organizator glazbene diskografske nagrade Zlatna Koogla (2003. – 2010.), da piše scenarije, režira svoje filmove te da je glumio u više filmova i spotova (pr. Hladno pivo). Nastavnica je posebno istaknula da je Anđelo Jurkas autor i pokretač inicijative uvođenja novog izbornog predmeta u Nacionalni školski kurikulum osnovnih i srednjih škola: "Pop kultura" (2016).</p> <p>Nakon uvodnog predstavljanja gosta sata učenici su ostali iznenađeni svestranošću i produktivnošću A. Jurkasa koji je svojim jednostavnim, jedinstvenim i otvorenim pristupom u komunikaciji s učenicima podijelio svoje iskustvo vezano uz posao glazbenog kritičara, a naglasak je stavio na to kako procjenjuje kvalitetu glazbe, što je za njega glazba niske kvalitete, kakve je kvalitete popularna glazba današnjeg doba, pogotovo u Hrvatskoj, i na što trebaju mladi paziti da bi razvijali svoj glazbeni ukus, glazbenu kulturu i pop kulturu.</p> <p>A. Jurkas učenike je pitao kakvu vrstu glazbe i koje izvođače najčešće slušaju, nakon čega je isticao svoje stavove temeljem argumentiranog i stručnog mišljenja o tome zašto je neka izvedba ili skladba kvalitetna, odnosno nekvalitetna.</p> <p>Istaknuo je slijedeće: „Za primjer nevaljalog gotovo je nemoguće fulati ako izaberemo iz pjesmarice: Ivan Zak, Jacques Houdek, Tony Cetinski, Sandi Cenov, Lidija Bačić, Maja Šuput, Jelena Rozga, Severina...ili Opća Opasnost i Silente. Kao pomirenje kategorije nelošeg ni nedobrog - Lana Jurčević, Nina Badrić, Vanna... dok izvođači kod kojih možemo kategorizirati neke dobre i neke loše strane su na primjer Goran Bare, Psihomodo Pop....“.</p> <p>Tijekom sata dominirala je diskusija jer su učenici pitali za mišljenje o izvođačima koje oni slušaju. Uspjela se poslušati samo jedna skladba po izboru gosta sata kojom je učenicima ukazao na prisutnost iznimno kvalitetnih hrvatskih kantautora koji su samozatajni jer ih mediji i društvo ne nameću. Učenici su tako na ovome satu imali prilike poslušati skladbu i vidjeti spot hrvatske kantautorice Irene Žilić: <i>Cricket and Mouse</i> nakon čega je Anđelo Jurkas analizirao skladbu i dao primjer kako</p>	

kritički pristupiti u promišljanju kvalitete suvremene popularne skladbe, izvedbe, interpretacije i spota.

U planu su još bile glazbene analize dviju skladbi koje su učenicima nepoznate a iznimno kvalitetne interpretacije (Darko Rundek: *Cargo Trio - Don Juan* te *Epilogue* priznatog koprivničkog skladatelja filmske glazbe Dalibora Grubačevića), no ograničenost na jedan školski sat nije omogućila daljnji razgovor učenika s ovim iznimno zanimljivim i intrigantnim gostom koji je u okviru 45 minuta uspješno pokazao učenicima kako graditi svoje kritičke stavove prema glazbi koja ih okružuje.

Slušane skladbe:

1. Irena Žilić: *Cricket and Mouse*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=34jW0gMmmtc>)

Opažanja nastavnika:

Učenici su s oduševljenjem reagirali na sat s Anđelom Jurkasom koji je u slobodnijem jezičnom izričaju, sjedeći s učenicima u krugu, razgovarao o izvođačima koje oni rado slušaju u svoje slobodno vrijeme. Suprotstavljao im se sa svojim objektivnim argumentima i stavovima koji su se temeljili na provjerenim informacijama, osobnome iskustvu i znanju o kvaliteti glazbenoga izričaja, ali i poznavanju razvojnoga puta pojedinog izvođača. Gost sata uvažavao je mišljenja učenika te im pomogao u definiranju vlastitog mišljenja o nekim glazbenim pitanjima. Učenici nisu osjetili da im se nameću stavovi te su ga s oduševljenjem prihvatili, dok ga je jedna učenica četvrtog razreda nakon sata potražila u mojem kabinetu s namjerom da ga pita kako da se suprotstavi sveprisutnosti turbo-folk glazbe jer na zajedničkim druženjima s vršnjacima prevladava pretežito takva vrsta glazbe. Nakon kraćeg razgovora, učenica je stekla sigurnost u sebe i maknula nezadovoljstvo, nakon čega sam dobila ideju da dotična učenica intervjuira A. Jurkasa za školski list *Jurek*.

Redni broj sata:

30.

Nastavna jedinica:

FILMSKA GLAZBA

Tijek nastavnog sata:

U uvodnom dijelu sata nastavnica je pohvalila učenike na sjajno odrađenoj domaćoj zadaći o glazbenim temama koje su sami odabrali, obradili i prezentirali u društvenoj grupi te se međusobno objektivno ocijenili. Nakon unosa ocjena iz zalaganja, slijedila je posljednja nastavna jedinica eksperimentalnoga programa prije finalnog anketiranja učenika.

Tema je bila filmska glazba koju je nastavnica započela razgovorom s učenicima o tome kako je glazba oduvijek pratila film i da je filmska glazba puno starija i od samog zvučnog filma. Istaknula je prvo djelo skladano za potrebe nekog filma (Camille Saint-Saëns: "L'Assassinat du duc de Guise" iz 1908. godine), nakon čega je prezentirala ulomak iz prvog komercijalnog zvučnog filma: *Pjevač jazza* (1927.). Putem prezenti prezentacije, nastavnica je ukratko prikazala obilježja filmske glazbe s najpoznatijim glazbenim temama iz poznatih filmova kroz povijest (dostupno na: <https://prezi.com/fmtleap2xngj/filmska-glazba/>). Također je istaknula neke poznate skladatelje filmske glazbe (J. Williams, H. Mancini, N. Rota, E. Morricone, M. Steiner i H. Zimmer).

U nastavku sata učenici su prepoznavali glavne teme svjetski poznatih filmova.

Na kraju sata nastavnica se zahvalila svim učenicima eksperimentalnoga programa na suradnji i otvorenosti za drugačiji model nastave Glazbene umjetnosti. Najavila je finalno ispitivanje za idući sat te je zamolila učenike da se tijekom tjedna prisjete svih aktivnosti i nastavnog sadržaja koje je

ostvareno tijekom ove nastavne godine. Za kraj ovogodišnjeg druženja s maturantima i kao poklon svim učenicima Gimnazije, nastavnica je najavila jedan kvalitetan koncert umjetničke glazbe u izvedbi mladog pijaniste, đurđevčana Luke Rasinca koji svoje srednjoškolsko glazbeno obrazovanje završava maturalnim koncertom u Domu kulture. Istaknula je da ovaj koncert umjetničke glazbe ulazi u provedbu eksperimentalnog programa te je Gimnazija Đurđevac iskazala suradnju i otkazala nastavu posljednja dva sata kako bi svi učenici i nastavnici mogli podržati mladog glazbenika te uživati u glazbenom programu.

Slušani glazbeni ulomci iz poznatih filmova:

1. *Pjevač jazza* (1927)

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=UYOY8dkhTpU>)

2. *Čovjek koji je previše znao*

<https://www.youtube.com/watch?v=xZbKHDPPrcc>)

3. *Čarobnjak iz Oza*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=1HRa4X07jdE>)

4. *Kralj lavova*

(dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=W9_nXlvY6Io)

5. *Flash Dance*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=xRQXIQ6WZDQ>)

6. *Pink Panther* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=7gT4OTYUS-c&index=24&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS5ru2>)

7. *Most na rijeci Kwai* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=83bmsluWHZc&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS5ru2&index=22&shuffle=4213>)

8. *Sedam veličanstvenih* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=8XDB7GMnbUQ&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS5ru2&index=23>)

9. *Dr. Živago* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=4Yd2PzoF1y8&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS5ru2&index=2>)

10. *Priljavi ples* (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=qVNTPIJKuVQg&index=5&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS5ru2&t=10s>)

11. *Robin Hood*

(dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=ZGoWtY_h4xo)

12. *Tjelohranitelj*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=3JWTAaS7LdU>)

13. *Titanic*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=EcU0qbV70rU>)

14. *Šindlerova lista*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=WPsaR9Sx-JQ>)

15. *Policijska akademija*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=SjTlOlumQqM>)

16. Istjerivači duhova

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=m9We2XsVZfc>)

17. Hrabro srce (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=9AN04imFDK8&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS55ru2&index=17>)

18. Pretty woman (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=08QKxxeSIbQ&list=PLxV5f2GRuZzQfjuKXz9u7zN6dS3vS55ru2&index=12&shuffle=4213>)

19. Top gun (dostupno na:

https://www.youtube.com/watch?v=ckw_U86ordc&list=PL21D22AABEC91B000)

20. Survivor - Eye Of The Tiger (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=btPJPFnesV4&index=5&list=PL21D22AABEC91B000>)

21. Star wars (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=yys5iioLUNw&list=PL21D22AABEC91B000&index=8>)

22. James Bond (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=li1tc493bZM&index=22&list=PL21D22AABEC91B000>)

23. Indiana Jones (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=-bTpp8PQSog&list=PL21D22AABEC91B000&index=32>)

24. Superman (dostupno na:

https://www.youtube.com/watch?v=e9vrfEoc8_g&list=PL21D22AABEC91B000&index=33)

25. Pirati s Kariba (dostupno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=PjuW3c48p6U&index=39&list=PL21D22AABEC91B000>)

Opažanja nastavnika:

Za obradu nastavne jedinice o filmskoj glazbi imala sam namjeru istaknuti obilježja, skladatelje te poznate ulomke hrvatske glazbe za film, no zbog ograničenosti s vremenom, ovo je tema koja će se svakako obrađivati iduće nastavne godine, s obzirom na to da su učenici prvih razreda izrazili veliku želju za nastavkom eksperimentalnog programa, ali i pozitivnost prema ovoj temi. Prije provedbe finalnog ispitivanja željela sam samostalno organizirati jedan koncert u našoj sredini kako bi učenici mogli uživo čuti i doživjeti kvalitetnu izvedbu umjetničke glazbe, s obzirom na to da ove godine nisam imala prilike i mogućnosti voditi sve učenike u Zagreb na operu ili u kazalište. Koncert je uspio i posjećenost je bila velika. Luka Rasinec pred kraj koncerta istaknuo je svoje dojmove kako je biti učenik-glazbenik koji dnevno vježba klavir i do sedam sati. Jedina negativnost bila je ta što je koncert netko prijavio ZAMP-u (Službi zaštite autorskih muzičkih prava Hrvatskog društva skladatelja) pa sam imala problem oko opravdanja autorstva izvedenih djela. S obzirom da je koncert održan isključivo u edukativnu svrhu za učenike Gimnazije, ZAMP je uvažio moje argumente te im škola nije trebala platiti nikakvu novčanu naknadu.

Redni broj sata: 31.	Nastavna jedinica: FINALNO ANKETNO ISPITIVANJE UČENIKA
<p>Tijek nastavnog sata:</p> <p>Nakon podijele finalnog anketnog upitnika i evaluacijskog lista (prilog 13), na samome početku sata nastavnica je dala upute za rješavanje upitnika koji se sastojao od tri dijela. U prvom dijelu istraživali su se stavovi učenika o određenim aspektima njihova odnosa prema glazbi, drugi dio upitnika se kroz dva zadatka temeljio na slušanju glazbenih ulomaka za vrijeme kojeg su učenici trebali odrediti svoje glazbene preferencije, odnosno prepoznati sastavnice glazbenog djela, dok je treći dio upitnika bio dodatak uz anketni upitnik koji se odnosio na evaluaciju nastavnog programa i cjelokupne nastave Glazbene umjetnosti tijekom školske godine 2015./16. Učenici su najprije ispunili Evaluacijski list kako pitanja iz finalnog anketnog upitnika ne bi utjecala na njihove stavove o nastavi Glazbene umjetnosti tijekom protekle školske godine. Ispunjavanje upitnika trajalo je cijeli školski sat, od čega je za upute bilo predviđeno 2 minute, za pisani dio 23 minute, za slušni je dio bilo ukupno 15 minuta, a za evaluacijski list 6 minuta.</p>	
<p>Slušane skladbe:</p> <p>Slušni zadatak br. 1 (procjena glazbenih preferencija petnaest ulomaka)</p> <p>G. F. Händel: <i>Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe</i>; D. Pejačević: <i>Život cvijeća, Ljubica</i>; W. A. Mozart: <i>Ave verum corpus</i>; G. Puccini: <i>Turandot, Nessun dorma</i>; John Williams: <i>Tema iz Schindlerove liste</i>; Frank Sinatra: <i>Fly me to the moon</i>; Musical Grease (Briljantin): <i>You're The One That I Want</i>; Klapa Šibenik: <i>Garlica je propivala</i>; F. Barić: <i>Podravska zvona</i>; Fado – Mariza: <i>Que Deus me perdoe</i>; Bugarska narodna: <i>Houbava Milka</i>; E. Presley: <i>Suspicious minds</i>; Basshunter: <i>Now You're Gone</i>; Gibonni: <i>Činim pravu stvar</i>; Zlata Đorđević: <i>Bum čika čika</i>;</p> <p>Slušni zadatak br. 2 (glazbena analiza devet ulomaka)</p> <p>G. F. Händel: <i>Mesija, For unto us a child born</i>; G. P. da Palestrina: <i>Missa Papae Marcelli, Kyrie</i>; W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika, I. stavak</i>; J. S. Bach: <i>Toccata iz Toccate i fuge u d – molu</i>; B. Smetana: <i>Vltava</i>; G. Bizet: <i>Carmen, Habanera</i>; J. Offenbach: <i>Orfej u podzemlju, Can-can</i>; C. Orff: <i>Carmina Burana, O fortuna</i>; A. Kabiljo: <i>Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet</i>.</p>	
<p>Opažanja nastavnika:</p> <p>Finalno anketno ispitivanje s učenicima prvih razreda proteklo je bez ikakvih poteškoća, dok je s ispitivanjem maturanata bio problem oko dogovora termina jer je došlo do nekih promjena u rasporedu uslijed čega su maturanti zaboravili na dogovor. Razlog je bio taj što je finalno ispitivanje, umjesto u redovnom satu nastave Glazbene umjetnosti u srijedu predzadnji tjedan, dogovoreno za ponedjeljak posljednjeg tjedna nastave maturanata. Nekoliko neplaniranih faktora istodobno je utjecalo na takvu situaciju, stoga smo trebali tražiti novi termin odrade finalnog ispitivanja maturanata. Od ukupno devedeset učenika koji su sudjelovali u provedbi eksperimentalnog programa, finalnom anketiranju opravdano nije pristupio samo jedan učenik iz 1. a razreda.</p>	

Redni broj sata: 32.	Naziv nastavne cjeline/jedinice: SISTEMATIZACIJA NASTAVNE GODINE/ ZAKLJUČIVANJE OCJENA ZA ČETVRTE RAZREDE
Tijek nastavnog sata: <p>Kod učenika četvrtih razreda nastavnica je posljednji sat njihovog srednjoškolskog obrazovanja omogućila odgovaranje za višu ocjenu (ukoliko je bilo potrebno), a nakon zaključivanja ocjena sat je protekao u međusobnom razgovoru o planovima učenika za njihovu budućnost, slušanju glazbe po izboru učenika te sistematizaciji i komentiranju eksperimentalnog nastavnog programa. Nastavnica im je zaželjela sreću u životu uz napomenu da teže kvalitetnom životu koji uključuje slušanje kvalitetne glazbe jer je ona dio njihovog osobnog identiteta.</p> <p>Kod učenika prvih razreda nastavnica je priredila računalnu prezentaciju u kojoj je objedinila tijek eksperimentalnog programa uz prisjećanje gostiju sa sata i odlaske na koncerte. Učenici su dobili zadatak da naprave top listu omiljenih skladbi koje su slušali u nastavi Glazbene umjetnosti, nakon čega se odslušalo one skladbe koje su bile najistaknutije. Zaključilo se da su to upravo one skladbe koje su bile analizirane za domaću zadaću, odnosno one koje su učenici aktivno slušali. Zajednički se prokomentirao dosadašnji nastavni program te su učenici izrazili veliku želju da se i u drugome razredu nastava Glazbene umjetnosti izvodi prema <i>Modelu recipročnog odgovora</i>.</p>	
Slušane skladbe: Skladbe po slobodnom izboru učenika	
Opažanja nastavnika: <p>Moje iskustvo u pripremi i realizaciji nastave s učenicima prvih razreda znatno se razlikovalo od suradnje s učenicima četvrtih razreda. Iako sam u konačnici ostvarila pozitivan odnos sa svim učenicima četvrtoga razreda, ostalo mi je u sjećanju nekoliko situacija u kojima su učenici četvrtih razreda izražavali svoje nezadovoljstvo zbog pisanja ukupno tri tematske domaće zadaće i ukupno jedanaest analiza glazbenog djela tijekom cijele nastavne godine, zbog čega su se žalili ostalim učenicima, nastavnicima, pedagoginji i ravnateljici. Kao razlog su naveli da im je šok što moraju učiti i Glazbenu umjetnost jer su prijašnjih godina imali druge nastavnike koji nisu imali kriterije za usvajanje gradiva teorijski ili slušno. No budući da je većina učenika s radošću pratila i uspješno realizirala ishode nastavnih jedinica uz pozitivne komentare za nastavu Glazbene umjetnosti, kao i za moj osobni angažman, zaključila sam da ne smijem odustajati od svojih planova i ciljeva zbog pojedinaca jer me beskrajno ispunjava rad na vlastitome napretku, napretku svojih učenika i pedagoškoj praksi uopće. Potvrda su mi bile i sjajne domaće zadaće, redovite i uspješne aktivnosti u Facebook grupi te pozitivan i otvoreni osobni kontakt s učenicima.</p>	

Redni broj sata: 33.	Nastavna jedinica: GOST U RAZREDU
Tijek nastavnog sata: <p>Prije početka sata nastavnica je pripremila učionicu tako da su stolovi bili postavljeni u formi kvadrata kako bi svi učenici mogli vidjeti goste, dok bi gosti mogli na sredini učione slobodno muzicirati, kretati se te voditi razgovor s učenicima.</p> <p>U uvodnom dijelu sata nastavnica je pozdravila i predstavila goste sata: prof. Martu Mesarić, nastavnicu violine u Umjetničkoj školi „Fortunat Pintarić“, Koprivnica – Područno odjeljenje</p>	

Durđevac te Franju Bušića i Mariju Preradović, učenike violine trećeg i četvrtog razreda osnovne glazbene škole (učenik Franjo prisustvovao je na satu 1. a razreda, dok je učenica Marija prisustvovala na satu 1. b razreda). Nakon uvodnog pozdrava učenici su izveli jednu umjetničku skladbu po vlastitom izboru koju upravo pripremaju za završni godišnji ispit u glazbenoj školi (etida i jedan stavak koncerta). Slijedilo je predavanje nastavnice Mesarić o razvoju violine uz računalnu prezentaciju te demonstraciju dijelova violine i različitih tehnika sviranja (*pizzicato*, *vibrato*, *portamento*, *glissando*, *flažolet*). Nakon toga je nastavnica učenicima postavljala pitanja o iznesenoj temi. Slijedilo je sviranje nastavnice Mesarić (skladba A. Vivaldija: *Proljeće, I. stavak*) nakon čega su učenici analizirali kvalitetu interpretacije i sastavnice glazbenoga djela s posebnim naglaskom na prepoznavanje različitih tehnika sviranja violine.

U završnom dijelu sata učenici su gostima postavljali otvorena pitanja o njihovu glazbenom obrazovanju, svijetu violinističke glazbe i glazbe uopće.

Za kraj sata nastavnica je učenicima izvela glavnu temu iz filma *Pirati s kariba* te im dala savjet da uvijek budu svjesni kvalitete skladbi koju slušaju unatoč medijskom plasiranju različitih žanrova glazbe. Poručila im je neka se ne boje biti jedinstveni i posebni te da ne zaborave da se glazbom identificiraju u društvu te da o njihovu odabiru glazbe koju slušaju ovisi i kvaliteta njihova slobodnog vremena.

Slušane skladbe:

1. Etida i stavak koncerta za violinu (izbor učenika violine)

2. A. Vivaldi: *Proljeće, I. stavak*

3. Tema iz filma *Pirati s kariba*

Opažanja nastavnika:

Učenici su vrlo aktivno pratili tijek sata, svjesno odgovarali na pitanja nastavnice te postavljali svoja vlastita pitanja nastavnici i učenicima violine. Zanimalo ih je kako su odlučili postati glazbenici, kakvu vrstu glazbe slušaju, slušaju li turbo-folk, koliko košta violina...

O uspješnosti nastavnog sata govori mi i komentar u Facebook grupi učenika A. Topolovčana: „Evo da se prisjetimo nastave koju smo imali sa dragim gostima. Mislim da govorim u ime cijelog razreda kada kažem da smo svi jako uživali i volio bih kada bismo češće imali takve satove”. Uz komentar je objavio skladbu *He's a Pirate, Violin cover*

(dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnJ7uOK4nYg>).

Redni broj sata: 34.	Nastavna jedinica: KREATIVAN SAT
Tijek nastavnog sata: <p>Predzadnji sat nastavne godine nastavnica je omogućila potrebno odgovaranje za višu ocjenu (ukoliko je bilo potrebno) te se usmjerila na kreativno izražavanje učenika.</p> <p>Uz pratnju nastavnice na električnom klaviru, učenici su otpjevali skladbu <i>Imagine</i> L. Lennona u jednoglasnoj ili višeglasnoj veziji, ovisno o broju zborasica koje su ovu skladbu tijekom nastavne godine učile na nastavi zbora. Slijedio je prikaz televizijske emisije <i>Notica</i> s temom o neobičnim udaraljka i aktivnom muziciranju tzv. <i>body percussion</i>.</p> <p>Učenici su se prema vlastitom izboru podijelili u nekoliko skupina s ciljem da, inspirirani televizijskom emisijom, naprave vlastitu skladbu s određenom tematikom u izvedbi <i>body</i></p>	

percussiona. Ostatak sata protekao je u slobodnom ozračju u kojem su učenici samostalno ili uz pomoć nastavnice razvijali svoje ideje te ih uvježbavali. Pred kraj sata nastavnica je istaknula da će se idući puta svaka grupa međusobno natjecati te da upotrijebe svu maštu i kreativnost.

Slušane skladbe:

L. Lennon: *Imagine*

Body percussion (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=auBlockGmQo>)

Opažanja nastavnika:

U ovom nastavnom satu željela sam povezati pjevanje i kreativno izražavanje učenika koje je inače najmanje zastupljeno u redovnom programu nastave Glazbene umjetnosti. Učenici su sjajno reagirali na ideju o vlastitoj skladbi koju bi timski osmislili i izveli. Napomenula sam da prema zakonima hermeneutike trebaju imati ideju skladbe koja se detaljno razrađuje po ekspresivnim cjelinama sve do do same izvedbe. Smatram da je u nastavi Glazbene umjetnosti teško izvedivo učenje i prakticiranje kvalitetnog aktivnog muziciranja (primjerice sviranja ili pjevanja) jer je su razredna odjeljenja vrlo heterogena po pitanju glazbenih vještina učenika te im se jednim satom tjedno ne može pristupiti individualno. Za kvalitetniji razvoj glazbenih vještina pjevanja ili sviranja (pogotovo po notama) postoje glazbene škole, izvannastavne aktivnosti ili izborna nastava Glazbene umjetnosti. *Body percussion* ili ples oblik je aktivnog muziciranja kojim se ipak može potaknuti na kvalitetniji nivo aktivnog bavljenja glazbom unutar nastave Glazbene umjetnosti jer je ritam osnova glazbenog izražavanja koju gotovo svi učenici imaju razvijenu već otprije. Vjerujem da će idući sat biti također kreativan te da će se nastavna godina i provedba eksperimentalnog programa završiti u radosnom ozračju!

Redni broj sata:

35.

Nastavna jedinica:

ZAKLJUČIVANJE Ocjena

Tijek nastavnog sata:

Posljednji sat nastavne godine bio je podijeljen u dva dijela. U prvome dijelu nastavnica je zaključila učenicima ocjene, dok je drugi dio sata bio usmjeren na kreativno izražavanje učenika putem *body percussiona*. Učenici su u oba razreda bili podijeljeni u četiri grupe te su prije konačnog natjecanja imali prilike još kroz pet minuta finalizirati svoju izvedbu. Slijedila je izvedba svake grupe, odabir dviju najboljih izvedaba te ponovna izvedba u finalnom natjecanju za naslov pobjedničke ekipe.

Učenici su pokazali velik interes za ovu temu te su se maksimalno potrudili kako bi upravo njihova izvedba bila najbolja. Različiti ritamski obrasci koje su međusobno razdijelili unutar grupe učenici su izveli rukama ili nogama, po vlastitom tijelu ili okolnim predmetima i upotrebom različitih pomagala iz svakodnevnog okružja (selotejp, čaše, žlice, papiri...). Svaka je grupa pokazala najbolje što je mogla pripremiti u ova dva školska sata i u svoje privatno vrijeme, a nakon proglašenja pobjedničke ekipe i pljeska cijelog razreda, nastavnica je učenicima zahvalila na otvorenosti za sudjelovanje u provedbi eksperimentalnog programa i suradnji. Pohvalila ih je na marljivosti i pozitivnom ozračju kojim su pokazali da su spremni na istraživanje glazbe ne samo u nastavi, nego i u svakodnevnom životu. Posebno im je zahvalila na povjerenju u vodstvo i sadržaj nastavnog programa.

Zaželjela im je odmorno ljeto uz puno dobre i kvalitetne glazbe uz napomenu da će se i iduće godine, prema njihovoj želji, provoditi „drugačija“ nastava Glazbene umjetnosti!

Slušane skladbe:Izvedbe *Body percussiona*.**Opažanja nastavnika:**

Posljednji sat eksperimentalnog nastavnog programa objedinio je sav trud koji sam uložila u nastavu Glazbene umjetnosti kako bi učenicima postala zanimljivija, kreativnija i posebnija. Htjela sam postići da ovakva nastava ne bude učenicima samo lijepo sjećanje, nego da na temelju naših ovogodišnjih aktivnosti i nastavnih sadržaja ipak samostalno nastave razvijati svoju glazbenu i opću kulturu u pozitivnom smjeru. Nije mi bila namjera mijenjati učenike i njihov glazbeni ukus, već im ukazati na različite kvalitetne skladbe i glazbene žanrove, obogatiti njihov repertoar slušatelja glazbe, potaknuti ih na samostalno istraživanje u svelikoj glazbenoj ponudi i potaknuti ih na objektivno promišljanje o glazbi koju slušaju. Vjerujem da je realizacija ovog eksperimentalnog nastavnog programa imala pozitivan učinak na barem dio mojih učenika, a potvrdu su mi dali i oni sami jer su jednoglasno odlučili da i iduće školske godine žele nastaviti učiti Glazbenu umjetnost prema *Modelu recipročnog odgovora*. Meni je ovo istraživanje bilo velik izazov ne samo zbog težnje za unapređenjem glazbene pedagoške prakse u općeobrazovnom srednjoškolskom obrazovanju u Hrvatskoj, nego mi je bio i osobni izazov u području cjeloživotnog obrazovanja. Zahvalna sam svojim učenicima što su pratili najbolje što su mogli ovaj tijek nastavnog programa, no najviše sam zahvalna svojoj ravnateljici Gimnazije dr. Ivana Kranjčeva Đurđevac prof. Nevenki Lončar koja je imala povjerenja u mene te me podržala u svim idejama i pothvatima za realizaciju ovakve nastave. Na temelju ovog iskustva zaključila sam da su učenici, kolektiv i ravnatelj uvijek otvoreni za istraživanja i nove pristupe poučavanja u nastavi, ali da je presudan čimbenik ipak sâm nastavnik jer upravo on odlučuje koliko će vremena i truda uložiti u sebe, kvalitetu nastave i u svoj odnos s učenicima.

U tablici 25 i tablici 26 prikazana je sistematizacija svih slušanih skladbi i glazbenih ulomaka tijekom prvog i drugog obrazovnog razdoblja prema kronološkom tijeku obrade kako bi se dobio uvid u raznolikost glazbenih izričaja koje su učenici upoznali i analizirali tijekom jedne nastavne godine:

Tablica 25: *Slušane skladbe i glazbeni ulomci u 1. obrazovnom razdoblju*

Red. broj	Glazbeni primjer	Vrsta glazbe	Stilski izričaj
1.	Skladbe prema vlastitom izboru učenika	popularna	različiti žanrovi
2.	L. van Beethoven: <i>Za Elizu</i>	umjetnička	klasicizam
3.	Irska narodna: <i>Kid on the mountain</i>	tradicijska	interkulturalni
4.	Tina Turner: <i>I don't want to lose you</i>	popularna	pop, 20. st.
5.	W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika, I. stavak</i>	umjetnička	klasicizam
6.	Blues skladba u izvedbi dvogodišnjeg dječaka	popularna	21. st.
7.	<i>Zeko i potočić</i>	popularna	dječja pjesma
8.	<i>Nije lako bubamarcu</i>	popularna	dječja pjesma
9.	Bob Marley: <i>No woman no cry</i>	popularna	regge, 20. st.

10.	G. F. Händel: <i>Suita Muzika na vodi, Alla hornpipe</i>	umjetnička	barok
11.	J. Pachelbel: <i>Canon u D-duru</i>	umjetnička	barok
12.	W. A. Mozart: <i>Sonata za klavir u C-duru, I. stavak</i>	umjetnička	klasicizam
13.	M. Ravel: <i>Bolero</i>	umjetnička	impresionizam
14.	A. Piazzola: <i>Libertango</i>	umjetnička	interkulturalni
15.	Signal frekvencije	-	-
16.	Kolorature soprana Madoux Robain (b3)	umjetnička	romantizam
17.	Polyphonic overtone singing: Anna Maria Hefele	eksperimentalna	21. st.
18.	Glazba Mongolije: <i>Tuvan Throat Singing</i>	tradicijska	interkulturalni
19.	Pentatonix: <i>Evolution of music</i>	umjetnička	21. st.
20.	Tvorba glasa: rad glasiljaka	-	-
21.	G. Donizetti: <i>Lucia di Lammermoor, Il dolce suono</i>	umjetnička	romantizam
22.	B. Britten: <i>Vodič kroz orkestar za mladež, Varijacije na Pucellovu temu, op. 34</i>	umjetnička	20. st.
23.	A. Hačaturjan: <i>balet Gajane, Ples sa sabljama</i>	umjetnička	20. st.
24.	J. S. Bach: <i>Suita za orkestar br. 3 u D-duru BWV 1068, 2. st. Air</i>	umjetnička	barok
25.	J. S. Bach: Orkestralna suita br. 2 u h-molu, <i>Badinerie</i>	umjetnička	barok
26.	C. Orff: <i>Carmina burana, O Fortuna</i>	umjetnička	20. st.
27.	J. Strauss, ml.: <i>Na lijepom plavom Dunavu</i>	umjetnička	romantizam
28.	D. Krall: <i>Just the way you are</i>	popularna	jazz, 21. st.
29.	J. Joplin: <i>Cry baby</i>	popularna	rock 20 st.
30.	Ladarice: <i>Pokraj vode Drave</i>	tradicijska	filmska glazba
31.	Božićna: <i>God rest ye Merry gentlemen</i>	umjetnička	filmska glazba
32.	J. Offenbach: <i>Orfej u podzemlju, Can-can</i>	umjetnička	romantizam
33.	J. Williams: Tema iz filma <i>Schindlerova lista</i>	umjetnička	filmska glazba
34.	A. Schönberg: <i>Pierrot lunaire</i>	umjetnička	ekspresionizam
35.	D. Pejačević: <i>Život cvijeća, Ljubica</i>	umjetnička	romantizam
36.	Prljavo kazalište: <i>Heroj ulice</i>	popularna	rock, 20. st.
37.	Mariza: <i>Minha alma</i>	tradicijska	interkulturalni
38.	D. Šostaković: <i>Valcer iz Jazz suite br. 2</i>	umjetnička	20. st.
39.	J. S. Bach: <i>Fuga u c-molu iz Wohltemperiertes Klavier, I. svezak br. 2 u izvedbi The Swingle Singersa</i>	umjetnička	barok, jazz obrada
40.	Gregorijanski koral: <i>Pater noster</i>	umjetnička	srednji vijek
41.	G. Bizet: <i>Carmen – Habanera</i> , arija Carmen iz I. čina	umjetnička	romantizam
42.	G. F. Händel: oratorij <i>Mesija, For unto us a child born</i>	umjetnička	barok
43.	Božićna: <i>The First Noel</i> u izvedbi University of Utah Singers	umjetnička	21. st.
44.	Božićna: <i>Veselje ti navješćujem</i> u izvedbi J. Rozga	popularna	domaća-zabavna
45.	Božićna: <i>Radujte se narodi</i> u izvedbi M. Husar	popularna	domaća-zabavna

46.	Wham!: <i>Last Christmas</i>	popularna	strana-zabavna
47.	M. Carey: <i>All I want for Christmas is you;</i>	popularna	strana-zabavna
48.	D. Martin: <i>Let it snow!</i>	popularna	jazz, 20. st.
49.	Skladbe po izboru učenika na satu Glazbene umjetnosti	popularna	različiti žanrovi
50.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	umjetnička	različita stilska razdoblja
51.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	tradicijska	nacionalni
52.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	tradicijska	interkulturalni
53.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	popularna	jazz, 20. i 21. st.
54.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	popularna	različiti žanrovi
55.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	umjetnička	mjuzikl
56.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	umjetničko -popularna	filmska glazba
57.	Skladbe po izboru učenika za domaću zadaću	popularna	evergreen i retro

Tablica 26: Slušane skladbe i glazbeni ulomci u 2. obrazovnom razdoblju

Red. broj	Glazbeni primjer	Vrsta glazbe	Stilski izričaj
1.	Nijemo kolo iz područja Dalmatinske zagore	tradicijska	nacionalni
2.	J. Strauss: <i>Vienna Waltz</i> iz filma <i>Sissi Imperatrice</i>	umjetnička	filmski, plesni
3.	D. Šostakovič: <i>Jazz suita, Valcer br. 2</i>	umjetnička	20. st., plesni
4.	M. Ravel: <i>Bolero</i>	umjetnička	impresionizam
5.	S. Brightman: <i>Hijo De La Luna</i>	popularna	suvremeno-plesni
6.	<i>Makedonsko devojčce</i> u izvedbi Esme Redžepove	tradicijska	interkulturalni
7.	B. Smetana: <i>Moja domovina, Vltava</i>	umjetnička	romantizam
8.	Zlata Đorđević: <i>Bum čika čika</i>	popularna	turbo-folk
9.	Frank Sinatra: <i>Fly me to the moon</i>	popularna	jazz
10.	G. Puccini: <i>Turandot, Nessun dorma</i>	umjetnička	romantizam
11.	<i>Green brog</i> (Sjeverna Australija)	tradicijska	interkulturalni
12.	Gregorijanski koral: <i>Adorate Deum</i>	umjetnička	srednji vijek
13.	G. P. da Palestrina: <i>Missa Papae Marcelli, Kyrie</i>	umjetnička	renesansa
14.	V. Lisinski: <i>Prosto zrakom ptica leti</i>	umjetnička	nacionalni
15.	C. Orff: <i>Carmina burana, Dulcissime</i>	umjetnička	suvremeni
16.	Vokalna skladba po vlastitom izboru učenika	umjetnička popularna tradicijska	20./21. st.
17.	Instrumentalna grčka skladba <i>Lament</i>	umjetnička	stari vijek i antika
18.	Saltarello iz 14. st.	umjetnička	srednji vijek
19.	Franciscus Bossiensis: <i>Ricercar</i>	umjetnička	renesansa

20.	A. Vivaldi: <i>Četiri godišnja doba, Proljeće</i>	umjetnička	barok
21.	J. S. Bach: <i>Suita za orkestar u D-duru, Air</i>	umjetnička	barok
22.	J. S. Bach: <i>Suita za orkestar br. 2 u h-molu, Badinerie</i>	umjetnička	barok
23.	J. S. Bach: <i>Menuet u G-duru</i>	umjetnička	barok
24.	L. Sorkočević: <i>Simfonija u D-duru, 2. stavak, Andante</i>	umjetnička	pretklasika
25.	W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika, I. stavak</i>	umjetnička	klasika
26.	F. Chopin: <i>Valcer u a-molu</i>	umjetnička	romantizam
27.	J. Brahms: <i>Mađarski ples br. 5 u g-molu</i>	umjetnička	romantizam, nacionalni
28.	C. Debussy: <i>Arabeska br. 1</i>	umjetnička	impresionizam
29.	A. Piazzolla: <i>Los sueños</i>	umjetnička	interkulturalni
30.	G. F. Händel: <i>Mesija, For unto us a child is born</i>	umjetnička	barok
31.	W. A. Mozart: <i>Ave verum corpus</i>	umjetnička	klasika
32.	G. Bizet: <i>Carmen, Habanera, arija Carmen iz I. čina</i>	umjetnička	romantizam
33.	Mjuzikl <i>Briljantin: You're The One That I Want</i>	umjetnička	mjuzikl, 20.st.
34.	E. Presley: <i>Suspicious minds</i>	popularna	rock, 20. st.
35.	<i>Smiluj mi se Bože</i> , korizmeni glagoljaški napjev	tradicijska	srednji vijek
36.	I. Lukačić: <i>Canite et psalite</i>	umjetnička	barok
37.	L. Sorkočević: <i>Simfonija u D-duru, 2. stavak, Andante</i>	umjetnička	pretklasika
38.	I. pl. Zajc: <i>U boj, u boj</i> iz opere <i>Nikola Šubić Zrinski</i>	umjetnička	romantizam, nacionalni
39.	D. Pejačević: <i>Život cvijeća, Ljubica</i>	umjetnička	impresionizam
40.	Jakov Gotovac: <i>Ero s onoga svijeta, Završno kolo</i>	umjetnička	20. st.,
41.	A. Kabiljo: <i>Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijeti</i>	umjetnička	mjuzikl, 20.st.
42.	Jazz izvedba: Boško Petrović	umjetnička	jazz, 20. st.
43.	I. Robić: <i>Golubovi</i>	popularna	šlager, 20. st.
44.	A. Dedić: <i>Sve što znaš o meni</i>	popularna	šansona, 20. st
45.	Karlo Metikoš – Matt Collins: <i>Ritam kiše</i>	popularna	šansona, 20. st
46.	Riva: <i>Rock me baby</i>	popularna	pop, 20. st.
47.	<i>Turopoljski drmeš</i>	tradicijska	nacionalni
48.	<i>Ojkanje</i>	tradicijska	nacionalni
49.	Klasko pjevanje: <i>Garlica je propivala</i>	tradicijska	nacionalni
50.	L. van Beethoven: <i>Oda radosti</i> u izvedbi dviju sopila	tradicijska	nacionalni
51.	<i>Šokački bećarac</i>	tradicijska	nacionalni
52.	Podravski mužaikaši: <i>Podravska zvona</i>	tradicijska	nacionalni
53.	<i>Podravski svati</i> u izvedbi Lada	tradicijska	nacionalni
54.	Njemačko jodlanje – Franzl Lang	tradicijska	interkulturalni
55.	Portugal: fado, Mariza: <i>Que Deus me perdoe;</i>	tradicijska	interkulturalni
56.	Grčka: <i>Zorbas Syrtaki</i>	tradicijska	interkulturalni
57.	Indija	tradicijska	interkulturalni
58.	<i>Ples tisuću ruku</i>	tradicijska	interkulturalni

59.	<i>Pekinska opera</i>	umjetnička	interkulturalni
60.	Mayday: <i>Braveness</i>	popularna	interkulturalni
61.	Skladbe prema vlastitom odabiru učenika različitih tematika glazbe svakodnevice: <i>Talijanska kancona; Francuska šansona; Jazz glazba; Louis Armstrong; Elvis Presley; The Beatles; Abba; Queen; Luciano Pavarotti; Julio Iglesias; Arsen Dedić; Astor Piazzolla i argentnski tango; Woodstock; Eurosong; Fado i flamenco; Novi val u Hrvatskoj; Azra i Haustor; Glazba 1980-ih; Glazba 1990-ih; Electro dance music; Filmska glazba 20. st.; Glazbena show natjecanja u Hrvatskoj; Svjetska popularna glazba 21. stoljeća (2010. -2016.); 2cellos;</i>	umjetnička popularna tradicijska	različiti žanrovi
62.	Irena Žilić: <i>Cricket and Mouse</i>	popularna	pop-rock
63.- 88.	Glazbene teme iz filmova (25 ulomaka): <i>Pjevač jazz, Čovjek koji je previše znao, Čarobnjak iz Oza, Kralj lavova, Flash Dance, Pink Panther, Most na rijeci Kwai, Sedam veličanstvenih, Dr. Živago, Prljavi ples, Robin Hood, Tjelohranitelj, Titanic, Šindlerova lista, Policijska akademija, Istjerivači duhova, Hrabro srce, Pretty woman, Top gun, Survivor - Eye Of The Tiger, Star wars, James Bond, Indiana Jones, Superman, Pirati s Kariba</i>	popularna	filmska glazba
89.	Skladbe prema slobodnom izboru učenika	popularna	20. i 21. st.
90.	Izbor pet najdražih skladbi slušanih na nastavi Glazbene umjetnosti	umjetnička tradicijska popularna	različiti stilski izričaji

Slijedi prikaz omjera slušanih i analiziranih skladbi različitih stilskih izričaja u eksperimentalnom nastavnim programu Glazbene umjetnosti (tablica 27) te brojčani prikaz slušanih skladbi predviđenih službenim nastavnim programom Glazbene umjetnosti za prvi i četvrti razred gimnazije (*Nastavni program za gimnazije iz predmeta Glazbena umjetnost*, 1994, 77-89) (tablica 28 i tablica 29) koji je dobiven na temelju analize izvedbenih nastavnih programa Glazbene umjetnosti izdavačke kuće Profil Klett (dostupno na: <https://www.profil-klett.hr/metodicki-kutak>) i službenih udžbenika Glazbene umjetnosti za četverogodišnji gimnazijski program (Perak Lovričević i Ščedrov: *Glazbeni susreti 1., 2., 3., i 4. vrste*).

Tablica 27: Omjer slušanih/analiziranih skladbi i glazbenih ulomaka u eksperimentalnom programu Glazbene umjetnosti

Vrsta glazbe	Umjetnička glazba	Tradicijska glazba	Popularna glazba	Mjuzikl, jazz i filmska glazba	Slobodni izbor učenika: (na nastavi i za domaću zadaću)
Broj skladbi i glazbenih ulomaka	58	20	22	32	98
Ukupno odslušano	230				
Ukupno analizirano (usmeno/pismeno)	70				

U eksperimentalnom nastavnom programu uočava se da su učenici u jednoj nastavnoj godini upoznivali različite glazbene stilske izričaje. Tako su u području umjetničke vrste glazbe slušali i analizirali glazbu starog i srednjeg vijeka, renesanse, baroka, pretklasike, klasike, romantizma, impresionizma te suvremenog izričaja 20. stoljeća, primjerice ekspresionizma, eksperimentalne glazbe i mjuzikla. Tradicijska glazba bila je autohtonog izričaja ili spoj umjetničke/popularne glazbe s autohtonim glazbenim izrazom (etno glazba, *world music-glazbe svijeta*, interkulturalna), dok je popularna glazba objedinila glazbeni izraz 50-ih, 60-ih, 70-ih i 80-ih, 90-ih... pa sve do suvremenih pravaca bliskih današnjim učenicima. Filmska je glazba došla nekoliko puta do izražaja, bilo da je obrađena u okviru sastavnica glazbenog djela, kao samostalna nastavna jedinice ili kao domaća zadaća. Poseban naglasak bio je, prema uputi nastavnice, na samostalnom otkrivanju i osobnom odabiru kvalitetnih glazbenih brojeva koje preferiraju sami učenici, što se realiziralo putem objava skladbi na društvenoj mreži. Time se učenike potaknulo na aktivnost istraživanja i slušanja kvalitetne glazbe u slobodno vrijeme.

Tablica 28: Omjer slušanih/analiziranih skladbi i glazbenih ulomaka u službenom nastavnom programu Glazbene umjetnosti za 1. razred gimnazije

Vrsta glazbe	Umjetnička glazba	Tradicijska glazba	Popularna glazba	Mjuzikl, jazz i filmska glazba	Slobodni izbor učenika: (na nastavi i za domaću zadaću)
Broj skladbi i glazbenih ulomaka za 1. razred	41	5	8	5	0
Ukupno	59				

Umjetnička glazba koja je predviđena službenim nastavnim programom u prvome obrazovnome razdoblju 1. razreda obuhvaća skladbe stilskih razdoblja baroka, romantizma i jednu umjetničku skladbu 20. stoljeća, dok se u drugom obrazovnom razdoblju slušaju skladbe isključivo starog i srednjeg vijeka te renesanse. Na izbor nastavniku stavljeno je ukupno osam brojeva popularne glazbe i osam brojeva iz područja mjuzikla, jazz i filmske glazbe koji se također koriste kao primjeri u obradi sastavnica glazbenog djela. Zanimljiva je činjenica da u udžbeniku Glazbeni susreti 1. vrste (Perak Lovričević i Ščedrov, 2013) postoji i sadržaj o tradicijskoj glazbi Hrvatske i svijeta s izborom od ukupno 44 skladbe na nosačima zvuka koji prate udžbenik, no u službenom nastavnim programu ova tema nije predviđena već je stavljena na mogući izbor obrade samome nastavniku, stoga se u tablici 28 navodi samo broj skladbi s tradicijskim obilježjima predviđenih za obradu sastavnica glazbenog djela.

Tablica 29: Omjer slušanih i analiziranih skladbi i glazbenih ulomaka u službenom nastavnim programu Glazbene umjetnosti za 4. razred gimnazije

Vrsta glazbe	Umjetnička glazba	Tradicijska glazba	Popularna glazba	Mjuzikl, jazz i filmska glazba	Slobodni izbor učenika: (na nastavi i za domaću zadaću)
Broj skladbi i glazbenih ulomaka za 4. razred	49	1	13	14	0
Ukupno	77				

Umjetnička glazba koja je predviđena službenim nastavnim programom za četvrti razred obuhvaća ukupno 34 skladbe s obilježjima suvremene ozbiljne glazbe 20. stoljeća, 10 glazbenih brojeva eksperimentalne glazbe druge polovice 20. stoljeća i tri glazbena broja za mjuzikl. Popularna glazba koja se inače obrađuje u posljednjem tromjesječju nastave obuhvaća stilske pravce jazz i rock glazbe, od čega je za jazz predviđeno 11, a za rock 13 skladbi. Posljednja predviđena skladba službenog nastavnog programa 4. razreda je primjer za *world music*, odnosno umjetničku glazbu s tradicijskim obilježjima argentinskog tanga (A. Piazzolla), stoga je ova skladba navedena kao jedina tradicijska glazba jer prikazuje autohtoni glazbeni izričaj Argentine. U području glazbe s tradicijskim obilježjima može se istaknuti još pet skladbi s prizvukom ruskog, rumunjskog, španjolskog i hrvatskog folklora skladatelja I. Stravinskog, B. Bartoka, M. de Falle, J. Š. Slavenskog i J. Gotovca, no kako su to skladbe isključivo

umjetničkih glazbenih vrsta (balet, komorna i orkestralna glazba te zborska skladba), ipak su ubrojene u kategoriju umjetničke glazbe.

Iz tablica 27-29 vidljivo je da postoji značajna razlika između dvaju modela poučavanja u području slušanja glazbe i to ne samo u broju odslušanih (analiziranih) skladbi i glazbenih ulomaka, nego i u zastupljenosti raznolikog glazbenog izričaja koji je vidljiv kod *Modela recipročnog odgovora*. Ovaj prikaz omjera slušanih skladbi i glazbenih ulomaka ukazuje da je u nastavi Glazbene umjetnosti u jednoj nastavnoj godini ipak moguće omogućiti veći vremenski prostor za slušanje i analizu glazbe i to raznolikih stilskih obilježja te dati mogućnost slobodnog odabira skladbi učenika u okviru zadane tematike, što kod *dijakronijskog modela* nije slučaj.

Zaključno, slijedom prikazanog eksperimentalnog nastavnog programa utemeljenog na *Modelu recipročnog odgovora* i obrađenih slušnih primjera, može se reći da su učenici tijekom jednogodišnje nastave Glazbene umjetnosti razvijali svoje kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje, što je polazište ne samo Bloomove taksonomije odgojno-obrazovnih ciljeva (Bloom, 1956; Krathwohl i sur., 1964; Simpson, 1972), već i temelj teorijskog modela glazbenih preferencija *Model recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005). Osim stjecanja činjeničnog, konceptualnog i proceduralnog znanja iz područja *Slušatelj, Situacije i konteksti slušanja glazbe* te *Glazba*, učenici su imali prilike oblikovati svoj glazbeni ukus upravo temeljem cjeline *Odgovor slušatelja na glazbu* po kojoj se ovaj nastavni model najviše i razlikuje od *dijakronijskog modela*. Analizom različitih odgovora slušatelja na glazbu i traženjem uzročno-posljedične veze *slušatelj – glazba – glazbene preferencije* tijekom eksperimentalne nastavne godine težilo se razvijanju učenikove percepcije različitih glazbenih izričaja i to kroz različite načine slušanja glazbe i kroz različite pristupe glazbenoj analizi kako bi učenici postali svjesni samih sebe u svijetu glazbe koja ih okružuje, svojih glazbenih mogućnosti i potrebe za estetskim vrednovanjem glazbe koju slušaju u nastavi i u svakodnevi.

Osmišljavanjem novog pristupa poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti, eksperimentalnom provedbom nastavnog programa, inicijalnim i finalnim anketnim ispitivanjem učenika te kvantitativno-kvalitativnom analizom podataka pokušalo se ispitati ima li razlike u učinkovitosti nove metode od tradicionalne metode poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti na oblikovanje glazbenog ukusa učenika srednjoškolske populacije.

5.3. Rezultati i rasprava istraživanja

5.3.1. Opći školski uspjeh i uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost s obzirom na sociodemografska obilježja i glazbene aktivnosti kojima se učenici bave

Opći školski uspjeh i uspjeh iz predmeta Glazbene umjetnosti sudionika te sociodemografska obilježja i glazbene aktivnosti sudionika ispitane su u prvome dijelu anketnog upitnika (*Osobine slušatelja*). Budući da je utvrđeno kako između kontrolne i eksperimentalne skupine nema razlika u školskom uspjehu, podaci na varijablama opći uspjeh i uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost analizirani su zajedno za obje skupine sudionika. Ispitane su razlike u općem uspjehu i uspjehu iz predmeta Glazbena umjetnost s obzirom na spol, dob, obrazovanje roditelja i glazbene aktivnosti.

Na temelju rezultata Mann-Whitney U testa utvrđeno je kako ne postoje razlike između djevojaka i mladića niti u općem uspjehu ($z = 1.27$; $p = .20$) niti u uspjehu iz predmeta Glazbena umjetnost ($z = 1.31$; $p = .19$).

Kako bi se ispitali efekti dobi na opći i uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost, primijenjena je Kruskal-Wallisova analiza varijance. Dob se pokazala značajnim faktorom za opći uspjeh ($(4, N = 171) = 37.62$; $p = .000$) pri čemu, očekivano, mlađi učenici imaju bolji opći uspjeh. Medijan općeg uspjeha kod 14-godišnjaka i 15-godišnjaka iznosi $C = 5$ uz raspon od općeg uspjeha od 4 do 5. Medijan 16-godišnjaka je $C = 4.5$, a medijani najstarijih učenika iznose $C = 4$ uz raspon od 3 do 5. Dob se pak nije pokazala važnom za uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost ($(4, N = 171) = 1.166$; $p = .884$) budući da je medijan uspjeha iznosio 5 u svim dobnim skupinama.

Nije utvrđena ni značajna razlika u općem uspjehu niti u uspjehu iz predmeta Glazbena umjetnost s obzirom na obrazovanje roditelja (tablica 30).

Tablica 30: Školski uspjeh sudionika s obzirom na obrazovanje roditelja (rezultati Kruskal-Wallisove analize varijance)

		H (4, N=171)	p
Opći uspjeh	Obrazovanje oca	8.792	.067
	Obrazovanje majke	6.896	.139
Uspjeh iz Glazbene umjetnosti	Obrazovanje oca	1.467	.832
	Obrazovanje majke	3.741	.442

Kako bi se ispitalo razlikuju li se sudionici u školskom uspjehu s obzirom na glazbene aktivnosti kojima se sudionici bave, proveden je niz Mann-Whitney U testova s varijablama glazbenih aktivnosti kao kriterijima. Rezultati tih analiza prikazani su u tablici 31.

Tablica 31: Školski uspjeh s obzirom na glazbene aktivnosti (rezultati Mann-Whitney U testova)

	nezavisne varijable	U	z	p
Opći uspjeh	Pohađanje glazbene škole	1443.0	-1.66	.096
	Privatni satovi pjevanja/sviranja	2842.0	.584	.559
	Pjevanje u ansamblima	3433.5	-.521	.602
	Sviranje u ansamblima	1806.0	.889	.374
Uspjeh iz Glazbene umjetnosti	Pohađanje glazbene škole	1656.0	-1.236	.216
	Privatni satovi pjevanja/sviranja	2939.0	.433	.665
	Pjevanje u ansamblima	3392.5	-1.486	.137
	Sviranje u ansamblima	1947.0	-.439	.661

Iz tablice 31 je vidljivo da nije utvrđena značajna razlika u općem školskom uspjehu i uspjehu iz predmeta Glazbena umjetnost između sudionika koji su uključeni u neki oblik glazbenih aktivnosti i onih koji nisu.

Zaključno, rezultati istraživanja pokazuju da se učenici kontrolne i eksperimentalne skupine ne razlikuju u općem školskom uspjehu i uspjehu iz nastave Glazbene umjetnosti te da sociodemografska obilježja (spol i obrazovanje roditelja) i glazbene aktivnosti kojima se učenici bave ne utječu na opći školski uspjeh niti na uspjeh iz nastave Glazbene umjetnosti. Jedini je značajni faktor utjecaja varijabla dobi, i to na opći školski uspjeh obiju skupina ispitanika, pri čemu mlađi učenici postižu bolji opći uspjeh.

5.3.2. Procjena situacija i konteksta slušanja glazbe

Procjena određenih situacija i konteksta slušanja glazbe koje djeluju na oblikovanje glazbenog ukusa sudionika ispitana je u drugoj cjelini anketnog upitnika (*Situacije i konteksti slušanja glazbe*) te je postavljena prva hipoteza:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni situacija i konteksta slušanja glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

Kako bi se testirala prva hipoteza izvršena je procjena sljedećih situacija i konteksta slušanja glazbe:

- osobni kontekst:
 - čimbenici koji utječu na osobni odabir slušanja određene glazbe
 - način slušanja glazbe
 - ukupno tjedno slušanje glazbe
 - učestalost tjednog slušanja omiljene popularne i umjetničke skladbe
 - interes za slušanje popularne i umjetničke skladbe
- obitelj:
 - aktivno bavljenje glazbom nekog od članova obitelji
 - zajedničko aktivno muziciranje u obitelji tijekom djetinjstva
 - obiteljski odlasci na kulturna događanja tijekom djetinjstva
 - glazbeni pravci koje preferiraju roditelji sudionika
 - stavovi roditelja prema glazbi koju slušaju sudionici
- mediji:
 - mediji putem kojih sudionici najviše slušaju glazbu
 - utjecaj videospotova na odabir slušanja glazbe
 - interes za privatni život i izgled glazbenika
 - utjecaj D.J-a i glazbe u kafićima na odabir slušanja glazbe
 - učestalost praćenja top lista najboljih izvođača i skladbi popularne glazbe
 - procjena utjecaja medija na glazbeni ukus sudionika
- vršnjaci i prijatelji:
 - slušanje neomiljenih skladbi zbog vršnjaka i prijatelja
 - kritičko komentiranje kvalitete skladbi koje se slušaju u društvu
 - otkrivanje novih glazbenih pravaca

- mjesto na kojem se najčešće sluša glazba s prijateljima
- procjena utjecaja vršnjaka i prijatelja na glazbeni ukus

Procjena utjecaja nastave glazbe koja se ispitivala kao peti kontekst u istome poglavlju anketnog upitnika (*Situacije i konteksti*) analizirala se kao samostalna cjelina sa zasebno postavljenom hipotezom.

5.3.2.1. Osobni kontekst

Osobni kontekst slušanja glazbe promatrao se kroz analizu ukupno pet različitih utjecajnih čimbenika.

Prosječni rangovi **čimbenika koji utječu na osobni odabir slušanja** određene glazbe u inicijalnoj i finalnoj fazi u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini (*vlastita osobnost, osjećaji i raspoloženje, društvo i prijatelji, mediji, obitelj, glazbene sposobnosti, nastavnik glazbe, kvaliteta izvedbe glazbenog djela*) prikazani su u tablici 32. Rezultati Kruskal-Wallis analize varijance prikazuju razlike u rangovima čimbenika koji utječu na osobni odabir slušanja određene glazbe između obje skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi (tablica 33).

Tablica 32: Prosječni rangovi čimbenika koji utječu na slušanje određene glazbe

	Inicijalna faza		Finalna faza	
	kontrolna (N=85)	eksperimentalna (N=86)	kontrolna (N=85)	eksperimentalna (N=86)
	prosječan rang	prosječan rang	prosječan rang	prosječan rang
Vlastita osobnost	1.85	1.69	1.59	1.44
Osjećaji i raspoloženje	2.35	2.19	2.28	2.50
Društvo i prijatelji	4.20	4.28	4.35	4.43
Mediji	4.52	4.93	5.09	4.72
Obitelj	5.60	5.84	5.58	5.59
Vlastite glazbene sposobnosti	5.92	6.05	5.62	5.78
Nastavnik glazbe	7.15	6.60	7.20	6.70
Kvaliteta izvedbe glazbenog djela	4.39	4.41	4.35	4.74

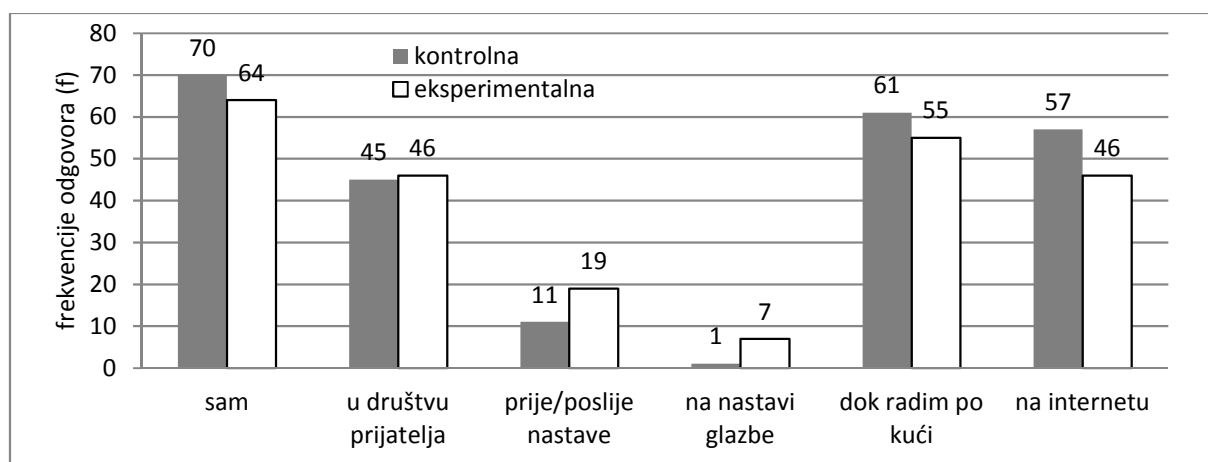
Tablica 33: Razlike u rangovima čimbenika koji utječu na slušanje određene glazbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi (rezultati Kruskal-Wallis analiza varijance)

	Inicijalna faza		Finalna faza	
	H (1,N=171)	p	H (1,N=171)	p
Vlastita osobnost	.77	.379	.62	.432
Osjećaji i raspoloženje	.05	.831	2.55	.110
Društvo i prijatelji	.05	.821	.09	.766
Mediji	2.05	.152	2.09	.149
Obitelj	.91	.341	.01	.916

Vlastite glazbene sposobnosti	.61	.435	.54	.459
Nastavnik glazbe	15.99	.001	8.15	.004
Kvaliteta izvedbe glazbenog djela	.03	.857	1.86	.172

Iz tablice 33 vidljivo je da se kontrolna i eksperimentalna skupina razlikuju jedino u procjeni nastavnika glazbe kao čimbenika koji utječe na slušanje glazbe, dok ostale čimbenike procjenjuju jednako važnima i u inicijalnoj i u finalnoj fazi. Ipak, nastavnik nipošto nije najvažniji čimbenik, jer se s prosječnim rangom između 6 i 7 nalazi među najnižima od svih čimbenika. Stoga se uočava da su najvažniji čimbenici koji utječu na slušanje glazbe vlastita osobnost, osjećaji i raspoloženja (dakle dominantno individualni čimbenici) te kako se korišteni modeli nastave, kao eksperimentalna varijabla, nisu pokazali važnima za procjenu čimbenika koji utječu na slušanje glazbe.

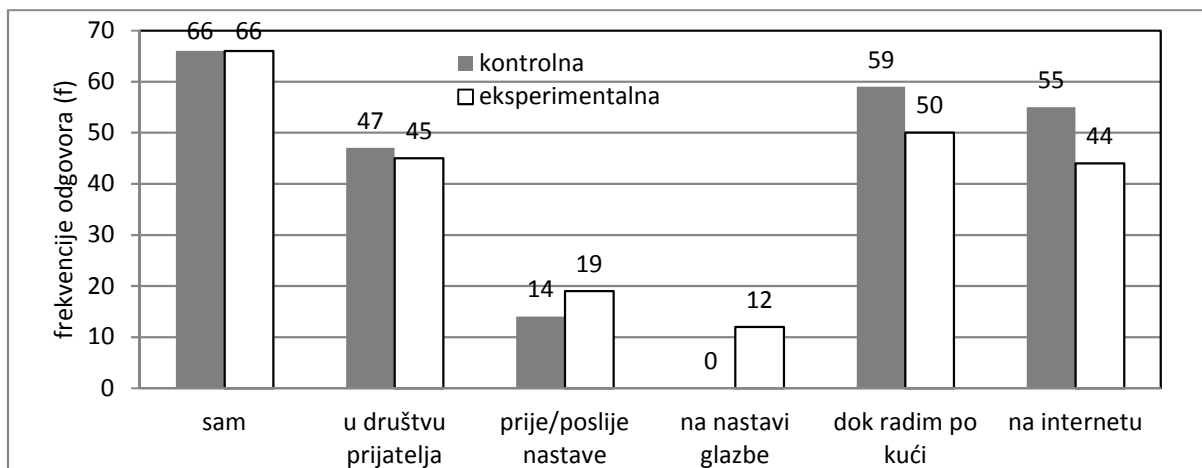
Na slikama 9 i 10 i u tablicama 34 i 35 prikazani su odgovori sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine na pitanje **o načinu slušanja glazbe** (*sam, u društvu prijatelja, prije ili poslije nastave, na nastavi glazbe, za vrijeme različitih aktivnosti kod kuće, na internetu*) posebno za inicijalnu i posebno za finalnu fazu ispitivanja. Budući da je bilo moguće dati više odgovora, ukupan broj odgovora je veći od ukupnog broja sudionika u skupini.



Slika 9: Odgovori sudionika na pitanje o načinu slušanja glazbe u inicijalnoj fazi

Tablica 34: Razlike u načinu slušanja glazbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi

	U	z	p
sam	3365.0	-1.25	.210
u društvu s prijateljima	3635.0	.070	.944
prije/poslije nastave	3320.5	1.57	.117
na nastavi glazbe	3400.5	2.15	.031
kada nešto radim po kući	3369.5	-1.09	.276
kada sam na internetu	3159.0	-1.81	.071



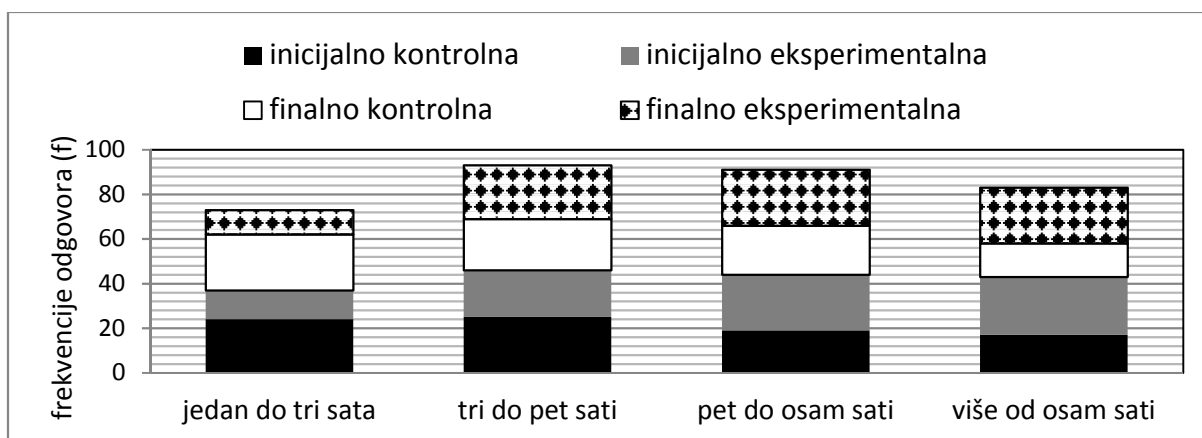
Slika 10: Odgovori sudionika na pitanje o načinu slušanja glazbe u finalnoj fazi

Tablica 35: Razlike u načinu slušanja glazbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi

	U	z	p
Sam	3622.0	-.14	.890
u društvu s prijateljima	3546.5	-.39	.699
prije/poslije nastave	3449.5	.927	.354
na nastavi glazbe	3145.0	3.56	.000
kada nešto radim po kući	3243.0	-1.53	.126
kada sam na internetu	3160.0	-1.79	.740

Jedina razlika u načinu slušanju glazbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi ispitivanja je utvrđena za odgovor *Na nastavi glazbe* pri čemu sudionici eksperimentalne skupine radije slušaju glazbu na nastavi glazbe od sudionika kontrolne skupine. Ipak, budući da je i u inicijalnoj fazi ispitivanja utvrđena jednaka razlika, ne može se zaključiti da je glazbena nastava pozitivno utjecala na to da učenici radije slušaju glazbu na nastavi glazbe.

Rezultati procjene **ukupnog tjednog vremena slušanja** glazbe prikazani su na slici 11



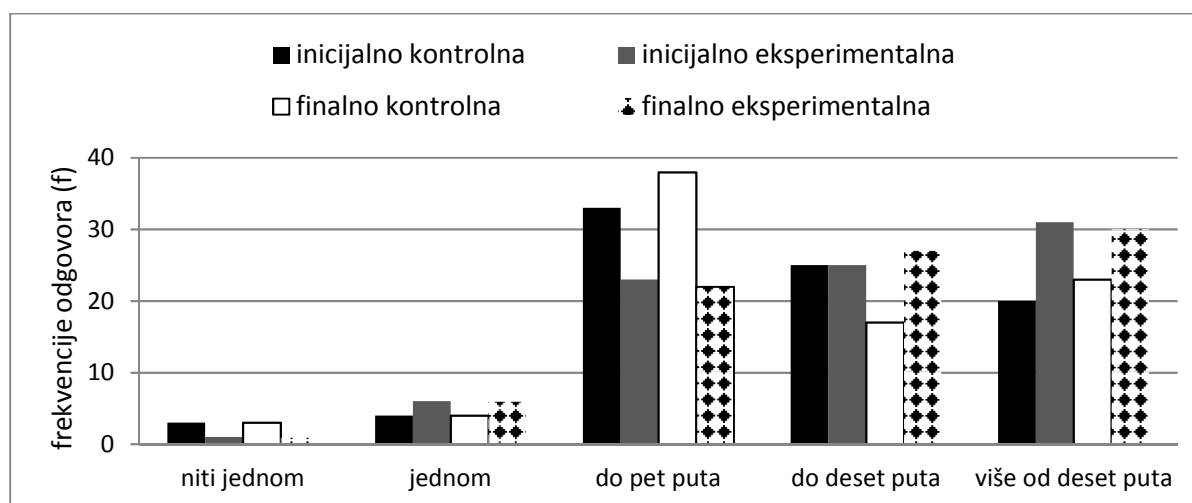
Slika 11: Ukupno tjedno slušanje glazbe u inicijalnoj i finalnoj fazi za obje skupine sudionika

Rezultati Mann-Whitney testova za testiranje razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi ispitivanja (tablica 36) pokazuju da u obje faze ispitivanja sudionici eksperimentalne skupine više tjedno slušaju glazbu u odnosu na sudionike kontrolne skupine.

Tablica 36: Rezultati Mann-Whitney U testova za testiranje razlika u ukupnom tjednom slušanju glazbe u inicijalnoj i finalnoj fazi

	U	z	p	C _{kontrolna}	C _{eksperimentalna}
Inicijalna faza	2936.0	2.22	.026	2	3
Finalna faza	2884.0	2.38	.017	2	3

Na slici 12 i u tablici 37 prikazani su rezultati **procjene tjednog slušanja omiljene popularne skladbe**.



Slika 12: Učestalost slušanja omiljene popularne skladbe (tjedno)

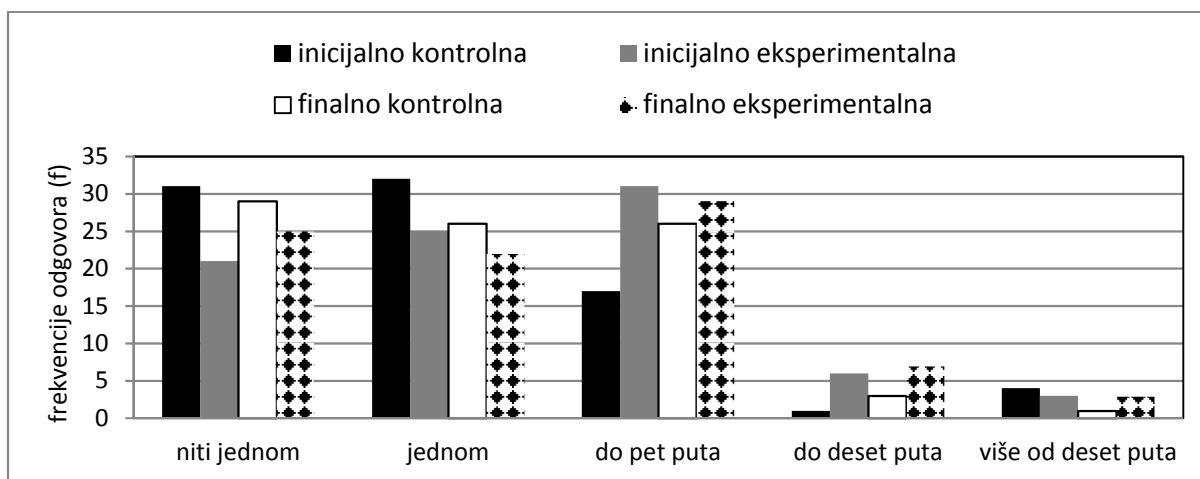
Tablica 37: Rezultati Mann-Whitney U testova za testiranje razlika u tjednom slušanju omiljene popularne skladbe u inicijalnoj i finalnoj fazi

	U	z	p	C _{kontrolna}	C _{eksperimentalna}
Inicijalna faza	3100.5	1.79	.07	4	4
Finalna faza	3057.0	1.85	.06	3	4

Rezultati Mann-Whitney U testova (tablica 37) pokazali su da nema značajnih razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine ni u inicijalnoj niti u finalnoj fazi ispitivanja. Središnji rezultat (medijan) u inicijalnoj fazi je 4 za obje skupine što znači da prosječno sudionici slušaju do deset puta tjedno svoju omiljenu popularnu skladbu. U finalnoj fazi ispitivanja, iako razlika nije statistički značajna, sudionici kontrolne skupine prosječno svoju

omiljenu popularnu skladbu slušaju do pet puta tjedno, a sudionici eksperimentalne skupine do deset puta tjedno.

Kada je riječ o **slušanju omiljene umjetničke skladbe**, rezultati pokazuju da sudionici značajno manje slušaju umjetničke, u odnosu na popularne skladbe (slika 13, tablica 38). U finalnoj fazi nije utvrđena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine, dok u inicijalnoj jeste, pri čemu iako medijani obje skupine iznose 2 što znači da prosječno slušaju jednom tjedno omiljenu umjetnički skladbu, ipak je veći broj sudionika u eksperimentalnoj skupini ostvario viši rezultat.



Slika 13: Učestalost slušanja omiljene umjetničke skladbe (tjedno)

Tablica 38: Rezultati Mann-Whitney U testova za testiranje razlika u tjednom slušanju omiljene umjetničke skladbe u inicijalnoj i finalnoj fazi

	U	z	p	C _{kontrolna}	C _{eksperimentalna}
Inicijalna faza	2861.0	2.57	.01	2	2
Finalna faza	3220.5	1.40	.16	2	2

Na pitanja je li učestalije slušanje umjetničke, odnosno popularne skladbe povećava **interes** sudionika za tu skladbu, sudionici su se razlikovali samo u procjeni utjecaja slušanja umjetničke skladbe na interes za tu skladbu dok kod popularne nije bilo razlika. U obje faze ispitivanja, sudionici eksperimentalne skupine u odnosu na one iz kontrolne, su u većoj mjeri procijenili da slušanje umjetničke glazbe utječe na njihov interes za tu skladbu (tablice 39-41).

Tablica 39: Rezultati Mann-Whitney U testa za testiranje razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u odgovorima na pitanja je li učestalije slušanje umjetničke, odnosno popularne skladbe povećava interes sudionika za tu skladbu

	Inicijalna faza			Finalna faza		
	U	z	p	U	z	p
Interes za popularnu skladbu	3271.0	1.31	.19	3605.5	.17	.86
Interes za umjetničku skladbu	2646.5	3.33	.00	2801.0	2.88	.00

Tablica 40: Frekvencije odgovora na pitanje utječe li učestalije slušanje određene popularne skladbe na interes za tu skladbu

Popularna glazba	Inicijalna faza		Finalna faza	
	kontrolna	eksperimentalna	kontrolna	eksperimentalna
<i>Ne</i>	11	21	14	18
<i>Ne znam</i>	25	21	24	17
<i>Da</i>	49	44	47	51

Tablica 41: Frekvencije odgovora na pitanje utječe li učestalije slušanje određene umjetničke skladbe na interes za tu skladbu

Umjetnička glazba	Inicijalna faza		Finalna faza	
	kontrolna	eksperimentalna	kontrolna	eksperimentalna
<i>Ne</i>	26	13	26	9
<i>Ne znam</i>	38	32	23	26
<i>Da</i>	21	41	36	51

Zaključno, analiza rezultata procjene utjecaja **osobnog konteksta** na slušanje glazbe ispitanika pokazala je da su najvažniji čimbenici koji utječu na slušanje glazbe, a time i na glazbeni ukus, vlastita osobnost, osjećaji i raspoloženja. Važnost individualnih čimbenika u slušanju glazbe potvrđuju rezultati istraživanja Schäefera i sur. (2013), koji govore o tome da ljudi u prvom redu slušaju glazbu kako bi regulirali pobuđenost i raspoloženje te kako bi razvijali svijest o sebi, a tek onda u svrhu ostvarivanja društvene kohezije i komunikacije (Schäfer i sur., 2013).

Pokazalo se da sudionici najradije slušaju glazbu kad su sami, zatim za vrijeme kućanskih aktivnosti, kad su na internetu i, konačno, u društvu prijatelja. Učenici najmanje vole slušati glazbu prije ili poslije nastave te na nastavi glazbe, iako sudionici eksperimentalne skupine u objema fazama ispitivanja ipak radije slušaju glazbu na nastavi glazbe nego sudionici kontrolne skupine. North, Tarrant i Hargreaves (2004) istraživali su ulogu glazbe u svakodnevnom životu mladih te su pokušali odgovoriti na pitanje s kim sudionici slušaju glazbu, što slušaju i kada je slušaju. Navedeni autori uočavaju da se samo 26,3 % epizoda slušanja glazbe javlja kada su sudionici sami. Najčešće se sluša popularna glazba, a klasična

glazba samo u 3 % slučajeva. Glazba se najčešće sluša navečer i češće vikendom nego tijekom radnog tjedna.

Analiza ukupnog slušanja glazbe tjedno pokazala je da u obje faze ispitivanja sudionici eksperimentalne skupine slušaju glazbu više od sudionika kontrolne skupine (osam sati tjedno), pri čemu sudionici kontrolne skupine prosječno slušaju do pet puta tjedno svoju omiljenu popularnu skladbu, a sudionici eksperimentalne skupine do deset puta tjedno. Na važnost glazbe u životu adolescenata ukazuju i rezultati istraživanja North, Hargreaves i O'Neill (2000) koji navode kako engleski adolescenti prosječno slušaju glazbu 2,45 sata dnevno.

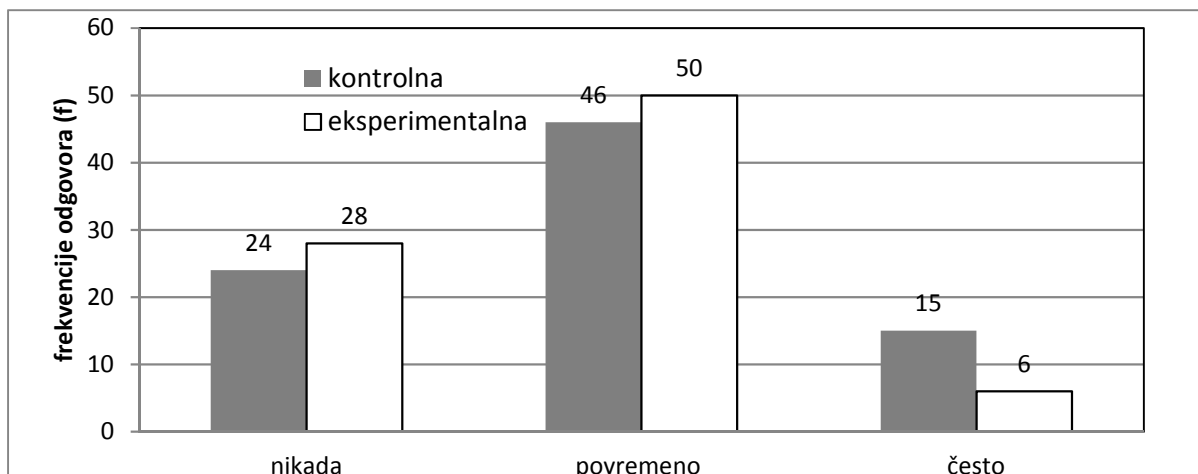
Iako obje skupine prosječno slušaju jednom tjedno svoju omiljenu umjetničku skladbu, istraživanje pokazuje da je veći broj sudionika eksperimentalne skupine ipak ostvario viši rezultat. Analiza interesa za slušanje popularne i umjetničke skladbe u obje faze ispitivanja pokazuje kako najveći broj sudionika obiju skupina smatra da učestalije slušanje određene popularne skladbe povećava interes za slušanje te skladbe, dok sudionici eksperimentalne skupine u odnosu na one iz kontrolne u obje faze ispitivanja u većoj mjeri procjenjuju da slušanje umjetničke glazbe utječe na njihov interes za tu skladbu.

5.3.2.2. Obitelj

Da bi se dobila procjena utjecaja **obitelji** na glazbeni ukus sudionika, analiziralo se ukupno pet situacija. S obzirom na to da su podatci identični u inicijalnoj i finalnoj fazi ispitivanja, u ovome dijelu može se govoriti samo o generalnom utjecaju obitelji na glazbeni ukus sudionika, neovisno o nastavnom modelu poučavanja Glazbene umjetnosti te će se nadalje navoditi podatci iz inicijalnog anketnog upitnika.

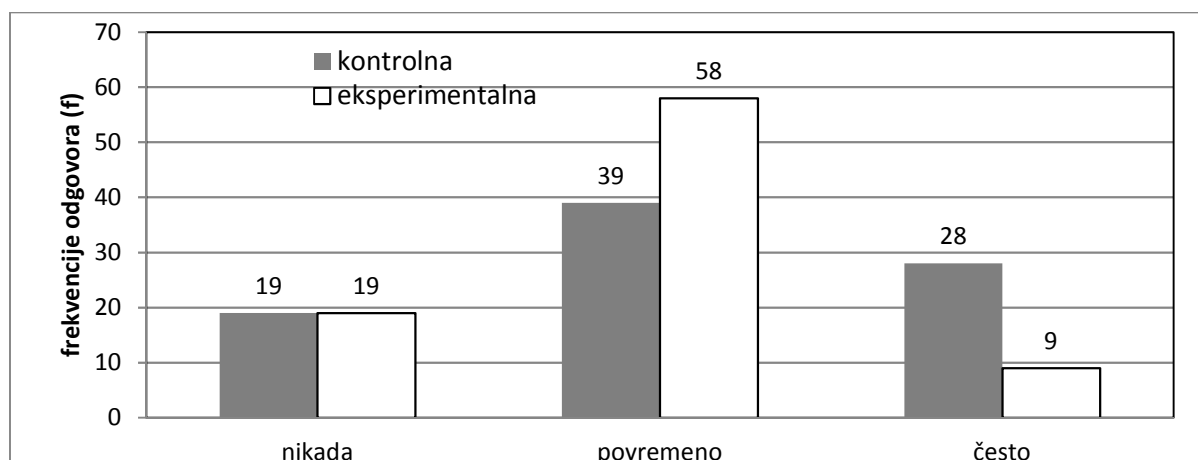
Od ukupnog broja ispitanih sudionika istraživanja (N=171) u kontrolnoj skupini svega je 26 sudionika odgovorilo da im se **netko u obitelji aktivno bavi glazbom**, dok je u eksperimentalnoj skupini potvrdno odgovorilo ukupno 22 sudionika. U kontrolnoj skupini to čini 30,5% sudionika, a u eksperimentalnoj 25,5 %.

Na slici 14 je prikazana raspodjela odgovora sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine na pitanje o **zajedničkom aktivnom muziciranju u obitelji tijekom djetinjstva**. Najviše je sudionika iz obiju skupina odabralo odgovor *povremeno*. Rezultati Mann-Whitney U testa ukazuju na nepostojanje razlika u odgovorima između kontrolne i eksperimentalne skupine ($z=1.93$; $p=.053$).



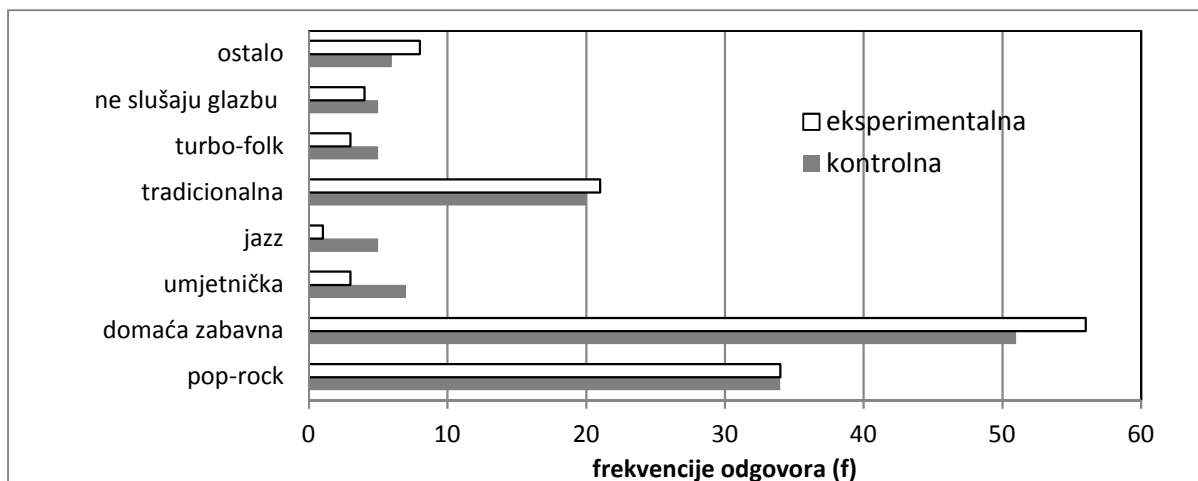
Slika 14: Učestalost aktivnog muziciranja u obitelji tijekom djetinjstva

Na slici 15 je prikazana raspodjela odgovora sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine na pitanje o **obiteljskim odlascima na kulturna događanja tijekom djetinjstva**. Najviše je sudionika iz obiju skupina odabralo odgovor *povremeno*. Rezultati Mann-Whitney U testa ukazuju na nepostojanje razlika u odgovorima između kontrolne i eksperimentalne skupine ($z=1.67$; $p=.093$).



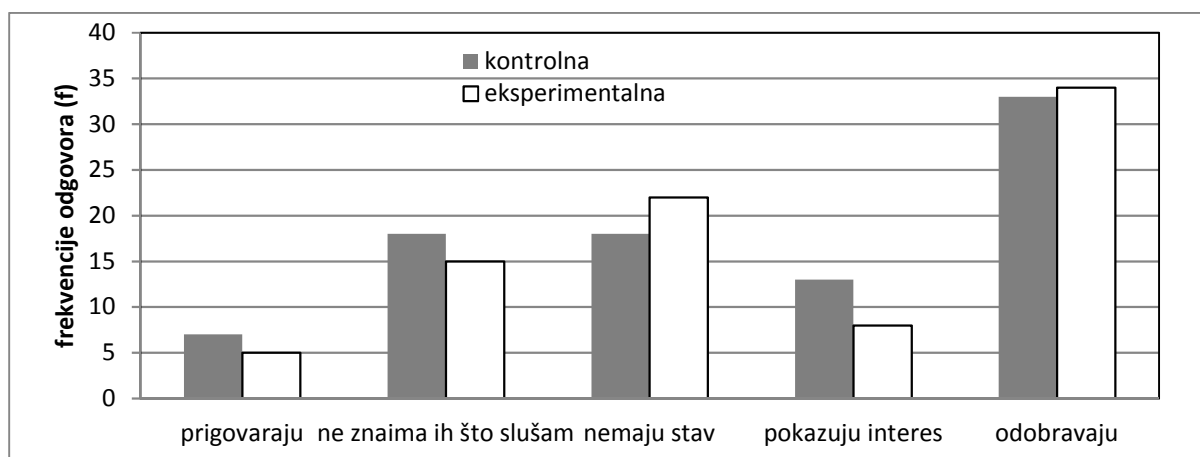
Slika 15: Učestalost obiteljskih odlazaka na kulturne događaje tijekom djetinjstva

Na slici 16 su prikazani odgovori sudionika na pitanje o **glazbenim pravcima koje slušaju njihovi roditelji**. Budući da su glazbeni pravci bili ponuđeni te da je bilo moguće odabrati više odgovora, ukupan zbroj frekvencija je veći od broja sudionika u skupini. U objema skupinama sudionika najzastupljenija je domaća zabavna glazba i pop-rock.



Slika 16: Glazbeni pravci koje najradije slušaju roditelji sudionika

Na slici 17 su prikazani odgovori sudionika na pitanje o **stavovima roditelja prema glazbi koju sudionici slušaju**. U objema skupinama najviše je sudionika procijenilo da roditelji odobravaju glazbu koju slušaju.



Slika 17: Odgovori sudionika o stavovima roditelja prema glazbi koju slušaju

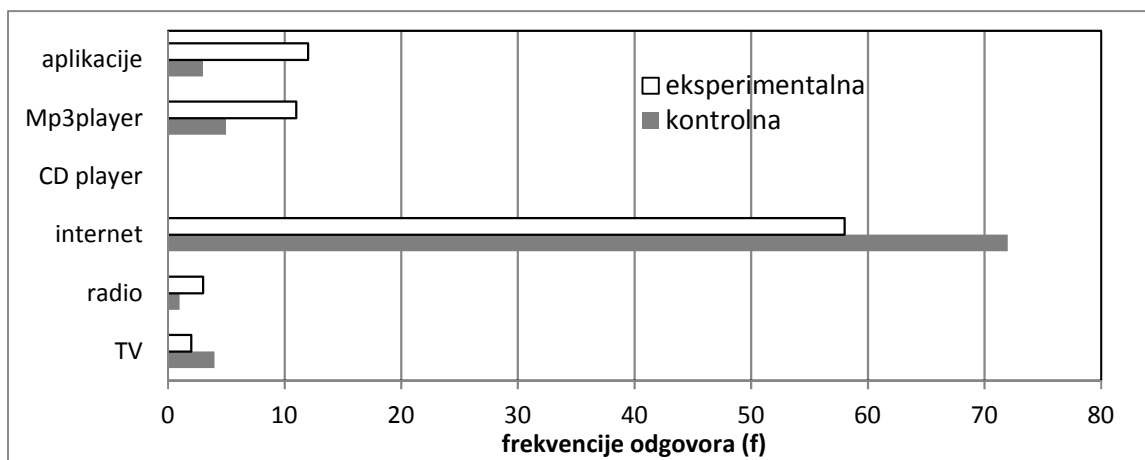
Analizirajući procjenu utjecajnog faktora **obitelji** na glazbeni ukus, rezultati pokazuju da se po skupini sudionika u prosjeku 25-30% netko od članova obitelji aktivno bavi glazbom. Tijekom djetinjstva, u obiteljima se obiju skupina sudionika tijekom djetinjstva povremeno aktivno muziciralo te su najčešće bili prisutni povremeni zajednički obiteljski odlasci na kulturna događanja. Što se tiče preferencija glazbenih stilova roditelja, oni najčešće slušaju domaću zabavnu i pop-rock glazbu, dok je na trećem mjestu tradicijska glazba Hrvatske. Najveći broj roditelja za obje skupine sudionika ima odobravajući stav prema glazbi koju slušaju njihova djeca, ali isto tako dosta roditelja uopće nema stav ili ih ne zanima što se sluša unutar njihove obitelji. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na važnost roditeljskog

angažmana za glazbeni razvoj njihove djece, u vidu zajedničkog slušanja glazbe, odlazaka na koncerte ili podrške u vježbanju instrumenta (Howe i Sloboda, 1991; Ho, 2009; McPherson, 2009; McPherson i Davidson, 2002; Suzuki, 1973; Welch i Adams, 2003). Međutim, evidentno je da se takav utjecaj značajno smanjuje s ulaskom djece u adolescenciju, kada se povećava važnost nekih drugih faktora, poput vršnjačkih skupina ili medija (Jackson i Davis, 2000; Jackson, Andrews, Holland i Pardini, 2004).

5.3.2.3. Mediji

Utjecaj **medija** ispitao se kroz ukupno šest različitih situacija slušanja glazbe, točnije procjenom stavova sudionika o utjecaju medija na njihov glazbeni ukus. Isto kao i kod procjene obiteljskog utjecaja, zbog sličnosti podataka iz inicijalnog i finalnog anketiranja obiju skupina sudionika, navodit će se samo podatci iz inicijalnog anketnog upitnika.

Na slici 18 prikazani su odgovori sudionika o **mediju putem kojeg najviše slušaju glazbu**. Zanimljivo je da nitko nije odabrao CD player, a najzastupljeniji je odgovor *internet* u obje skupine.



Slika 18: Mediji putem kojih sudionici najviše slušaju glazbu

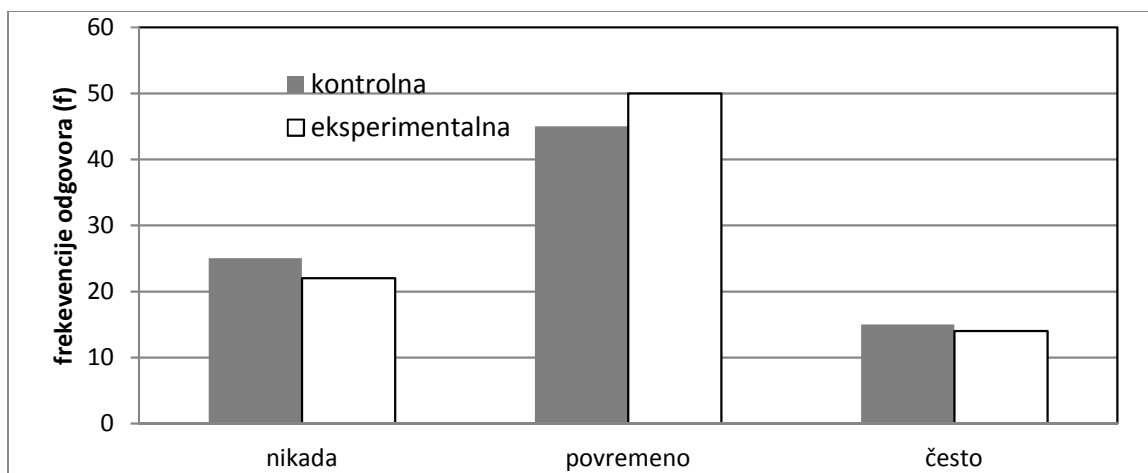
Utvrđeno je da **videospotovi** ne utječu značajno na odabir slušanja glazbe sudionika. U kontrolnoj je skupini potvrdno odgovorilo 13 sudionika dok je većina, njih N=72 odgovorilo da videospotovi ne utječu na odabir slušanja skladbe. U eksperimentalnoj skupini 20 sudionika je odgovorilo potvrdno, a N=66 niječno.

Što se tiče **interesa sudionika za privatni život i izgled glazbenika**, gotovo svi sudionici iz obiju skupina odgovorili su da ih ne zanima osobni život i izgled glazbenika više

od glazbe. To je odgovorilo 96% sudionika kontrolne i jednako toliko sudionika eksperimentalne skupine.

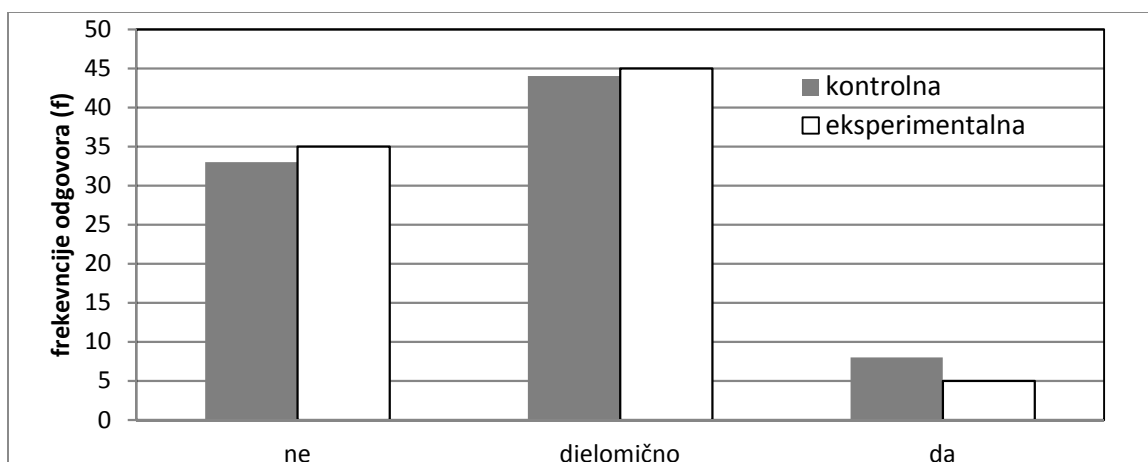
Kada je riječ o **utjecaju disc-jockeya (DJ-a) i glazbe u kafićima na odabir glazbe za slušanje**, 25 sudionika iz kontrolne (29%) te 21 (25%) iz eksperimentalne odgovorilo je da DJ i glazba u kafićima utječe na njihov odabir slušanja glazbe, dok je 60 sudionika u kontrolnoj i 64 u eksperimentalnoj skupini odgovorilo niječno.

Na slici 19 je prikazana **učestalost praćenja top lista najboljih izvođača i skladbi popularne glazbe**. Vidljivo je da većina sudionika to radi povremeno, dok je odgovor *često* odabralo 18% sudionika kontrolne i 16% sudionika eksperimentalne skupine.



Slika 19: Odgovori sudionika na pitanje o praćenju top lista najboljih izvođača i skladbi popularne glazbe

Na slici 20 su prikazani odgovori sudionika na pitanje o tome **utječu li mediji na njihov glazbeni ukus**. Najviše je sudionika odabralo odgovor *djelomično*, dok je samo 9% sudionika kontrolne i 6% sudionika eksperimentalne skupine odgovorilo potvrdno.



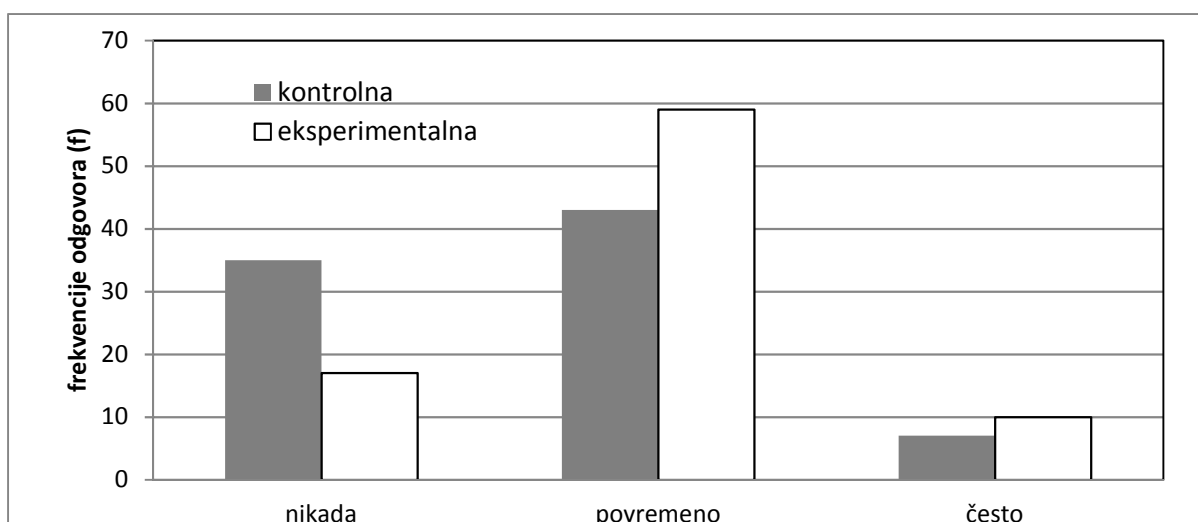
Slika 20: Odgovori sudionika na pitanje o tome utječu li mediji na njihov glazbeni ukus

Zaključno, odabir medija putem kojeg sudionici najviše slušaju glazbu u svoje slobodno vrijeme je Internet, i to za obje skupine ispitanika, a sličnog su mišljenja i da videospotovi značajno ne utječu na njihov odabir slušanja glazbe te da ih ne zanima osobni život i izgled glazbenika više od same glazbe. Na pitanje utječu li DJ-i i glazba u kafićima na njihov odabir slušanja glazbe, u kontrolnoj grupi potvrdno je odgovorilo 29% sudionika, a u eksperimentalnoj 25%. Većina sudionika povremeno prati top liste najboljih izvođača i skladbi popularne glazbe te smatra da utjecaj medija djelomično utječe na njihov glazbeni ukus.

5.3.2.4. Vršnjaci i prijatelji

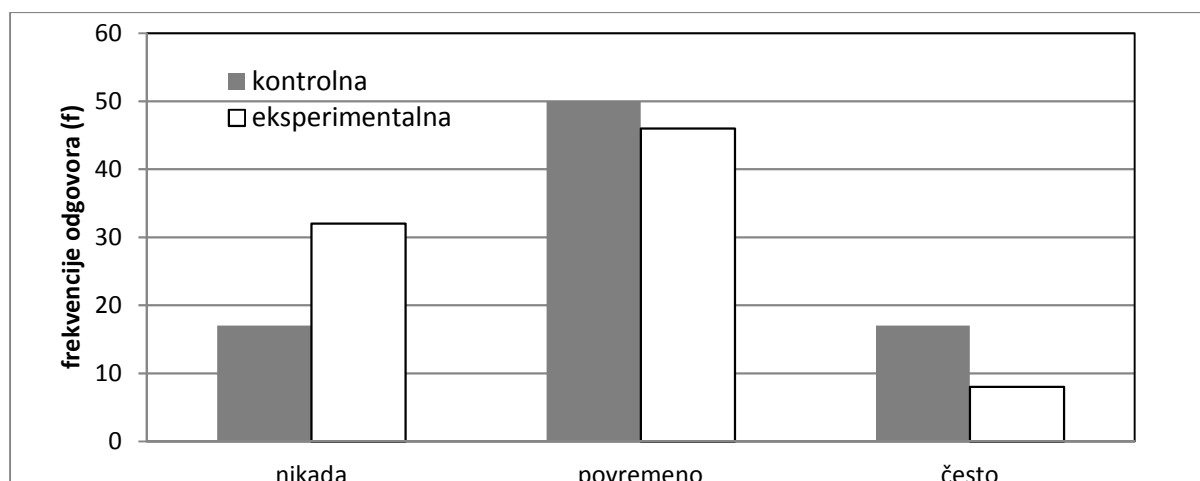
Utjecaj **vršnjaka i prijatelja** na oblikovanje glazbenog ukusa promatrao se kroz učestalost slušanja neomiljenih skladbi zbog vršnjaka i prijatelja, kritičko komentiranje kvalitete skladbi koje se slušaju u društvu, interes za otkrivanjem novih glazbenih pravaca, mjesto najčešćeg slušanja glazbe s prijateljima te procjenu utjecaja vršnjaka i prijatelja na osobni glazbeni ukus. Prikazani rezultati također se odnose samo na inicijalnu fazu ispitivanja.

Na slici 21 prikazani su odgovori sudionika o tome **slušaju li skladbe koje im se i ne sviđaju zbog vršnjaka i prijatelja**. Vidljivo je da u objema skupinama sudionici su najviše odgovorili *povremeno* što pokazuje da ipak vršnjaci i prijatelji imaju značajan utjecaj na slušanje glazbe. Nikada je odgovorilo 41% sudionika kontrolne i samo 20% sudionika eksperimentalne skupine.



Slika 21: Odgovori sudionika na pitanje *slušaju li skladbe koje im se i ne sviđaju zbog vršnjaka i prijatelja*

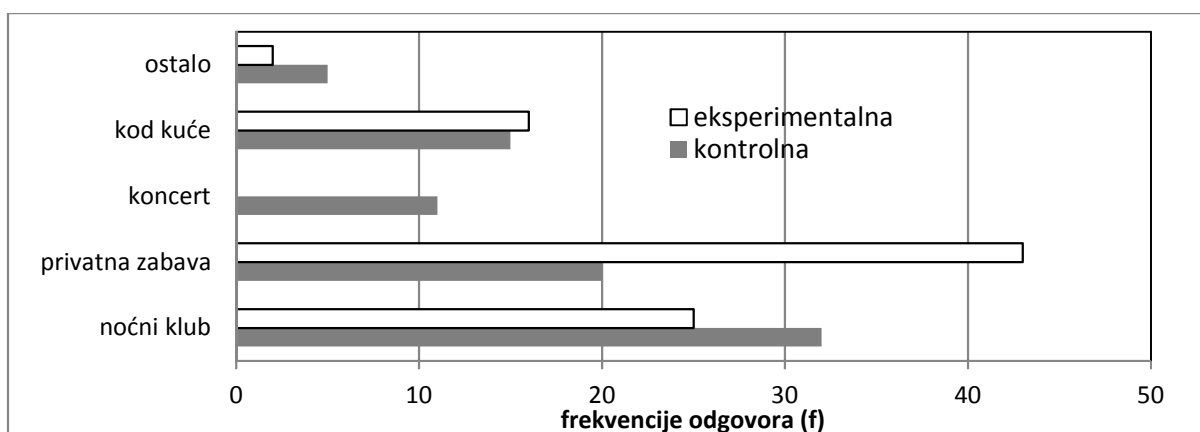
Na slici 22 su prikazani odgovori na pitanje **komentiraju li kritički sudionici s prijateljima kvalitetu skladbe koju slušaju u društvu**. Najviše je sudionika odgovorilo *povremeno* dok je odgovor *nikada* odabralo 20% sudionika kontrolne i čak 38% sudionika eksperimentalne skupine. Odgovor *često* odabralo je 20% sudionika kontrolne i svega 9% sudionika eksperimentalne skupine.



Slika 22: Odgovori na pitanje komentiraju li kritički sudionici s prijateljima kvalitetu skladbe koju slušaju u društvu

Većina je sudionika u objema skupinama odgovorila niječno na pitanje slušaju li radije glazbu koju slušaju i njihovi vršnjaci nego da **sami otkrivaju nove glazbene pravce**. Samo je 18% sudionika kontrolne i 20% sudionika eksperimentalne skupine odgovorilo potvrdno na to pitanje.

Kada je riječ o **mjestu na kojem najčešće slušaju glazbu s prijateljima**, sudionici u kontrolnoj skupini odlučili su se najčešće za noćni klub, a sudionici eksperimentalne skupine za privatne zabave. Nitko iz eksperimentalne skupine nije odgovorio koncert. Ti su odgovori prikazani na slici 23.



Slika 23: Mjesto na kojem sudionici najčešće slušaju glazbu s prijateljima

Kada je riječ o **utjecaju vršnjaka i prijatelja na glazbeni ukus**, sudionici su uglavnom procijenili da je on djelomičan. Odgovor da odabralo je samo 6% sudionika dok ih je najviše, njih 50% iz kontrolne, odnosno 60% iz eksperimentalne navelo da vršnjaci i prijatelji samo djelomično utječu na njihov glazbeni ukus.

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti kako najveći broj ispitanika u objema skupinama ističe da je utjecaj **vršnjaka i prijatelja** na njihov glazbeni ukus djelomičan, što opravdavaju činjenicom da će zbog društva povremeno poslušati skladbe koje im se ne sviđaju te da će povremeno kritički komentirati kvalitetu skladbe koju slušaju u društvu. Iznenadjujući su rezultati eksperimentalne skupine u kojoj čak 38% sudionika (u inicijalnoj fazi) nikada ne komentira kvalitetu skladbe koju slušaju u društvu. Mjesto na kojem najčešće slušaju glazbu s prijateljima je noćni klub za sudionike kontrolne grupe te privatna zabava za sudionike eksperimentalne skupine. Unatoč priličnom utjecaju društva na odabir slušanja skladbe, rezultati su pokazali da će ipak najveći broj sudionika u obje skupine radije sam otkrivati nove glazbene pravce nego slušati glazbu koju slušaju njihovi vršnjaci.

Rezultati brojnih istraživanja potvrđuju značajnu ulogu glazbe u ostvarivanju adolescentskih interakcija, budući da se oni povezuju upravo putem sličnih glazbenih preferencija (Christenson i Roberts, 1998; Rentfrow i Gosling, 2007). Neki autori objašnjenje takvog fenomena nalaze u *Teoriji društvenog identiteta (Social Identity Theory, SIT, Tajfel, 1978)*, prema kojoj pojedinci usvajaju društveni identitet, glazbene preferencije i navike od članova skupine kojoj pripadaju, kako bi ojačali samopoštovanje i osjećaj pripadanja. Upravo se glazbene preferencije smatraju iznimno važnom dimenzijom adolescentskog društvenog identiteta (Tarrant i sur., 2001).

Možemo zaključiti da su najvažniji čimbenici koji utječu na slušanje dominantno individualni čimbenici te kako se korišteni modeli nastave nisu pokazali važnima za procjenu situacija i konteksta koji utječu na slušanje glazbe, čime je **potvrđena prva hipoteza**.

5.3.3. Percepcija glazbe

Stavovi sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine o njihovoj percepciji glazbe ispitali su se u trećem dijelu anketnog upitnika *Percepcija glazbe* i u *Evaluacijskom listu* (pitanja br. 1.- 4.). Percepcija glazbe ispitala se i putem slušanja ulomaka umjetničke glazbe u Slušnom zadatku br. 2 u kojem su sudionici trebali prepoznati glazbeno-izražajne sastavnice djela te pokazati određena znanja o skladbi. Temeljem navedenih zadataka, postavljena je druga hipoteza:

H2: Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*

Kako bi se testirala postavljena hipoteza, u inicijalnoj i finalnoj fazi ispitivanja izvršena je analiza stavova i znanja sudionika o:

- općoj percepciji glazbe:
 - skladbe koje sudionici vole slušati
 - procjena kvalitete glazbe, teksta i izvedbe
 - redoslijed uočavanja glazbeno-izražajnih sastavnica
 - odabir skladbi prema raspoloženju i utjecaj skladbi na raspoloženje i ponašanje
 - reakcija na slušanje omiljene i neomiljene skladbe
 - način slušanja popularne i umjetničke glazbe
 - osobni dojam o slušanoj skladbi
- percepciji glazbeno-izražajnih sastavnica temeljem slušanja glazbenih ulomaka:
 - prepoznavanje glazbeno-izražajnih sastavnica i ispitivanje određenih znanja o skladbi
- utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na percepciju glazbe (rezultati Evaluacijskog lista)
 - opći razvoj percepcije glazbe sudionika
 - kvaliteta percepcije glazbeno izražajnih sastavnica
 - sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi
 - sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe

5.3.3.1. Opća percepcija glazbe

Kako bi se istražile razlike u percepciji glazbe s obzirom na varijablu **kakve skladbe sudionici vole slušati** (jednostavne skladbe koje ne traže puno koncentracije, zahtjevnije skladbe s puno glazbenih detalja, skladbe brzog tempa, skladbe u duru), između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi, izračunat je χ^2 test (tablica 42).

Tablica 42: Razlike u percepciji glazbe (kakve skladbe vole slušati) između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi (rezultati χ^2 testova)

	Kontrolna skupina				Eksperimentalna skupina				χ^2	p
	ne	svejedno	podjednako	da	ne	svejedno	podjednako	da		
Volim slušati jednostavne skladbe koje ne traže puno koncentracije	6	35	35	9	15	27	34	10	4.95	.17
Volim slušati zahtjevnije skladbe s puno glazbenih detalja	12	39	24	10	11	27	25	22	6.75	.08
Više mi se sviđaju skladbe brzog tempa....	6	15	26	38	7	12	23	44	1.03	.80
Više mi se sviđaju skladbe u duru...	7	33	27	18	3	21	28	34	9.20	.03

Iz tablice 42 je vidljivo da postoji značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine jedino u varijabli *Više mi se sviđaju skladbe u duru* u kojoj su sudionici iz eksperimentalne skupine iznijeli veće slaganje u odnosu na sudionike iz kontrolne skupine. U ostalim varijablama nije bilo razlika.

Tablica 43: Razlike u percepciji glazbe (kakve skladbe vole slušati) između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi (rezultati χ^2 testova)

	Kontrolna skupina				Eksperimentalna skupina				χ^2	p
	ne	svejedno	podjednako	da	ne	svejedno	podjednako	da		
Volim slušati jednostavne skladbe koje ne traže puno koncentracije	7	34	33	10	13	28	28	17	4.58	.21
Volim slušati zahtjevnije skladbe s puno glazbenih detalja	11	32	27	14	11	26	25	23	2.88	.41
Više mi se sviđaju skladbe brzog tempa....	7	9	30	38	6	5	19	56	7.11	.07
Više mi se sviđaju skladbe u duru...	9	27	28	20	4	14	27	41	13.27	.00

Iz tablice 43 je vidljivo da u finalnoj fazi istraživanja nisu utvrđene razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine niti u jednoj prikazanoj varijabli.

Razmatrajući razlike u percepciji glazbe, s obzirom na varijable **procjene kvalitete glazbe, teksta i izvedbe**, između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi, izračunat je χ^2 test (tablica 44).

Tablica 44: Razlike u percepciji kvalitete glazbe, teksta i izvedbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi (rezultati χ^2 testova)

	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina		χ^2	p
	ne	da	ne	Da		
Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta glazbe	11	74	18	68	1.94	.16
Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta teksta	23	62	20	66	.33	.56
Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta izvedbe	8	77	5	81	1.74	.42

Iz tablice 44 je vidljivo da u inicijalnoj fazi ispitivanja nema razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine niti u jednoj varijabli koja se odnosila na značajke koje su sudionicima važne pri slušanju glazbe.

U finalnoj fazi (tablica 45) utvrđena je razlika samo u jednoj varijabli i to je li sudionicima važna kvaliteta glazbe kod slušanja skladbe pri čemu su sudionici iz kontrolne skupine u većoj mjeri potvrdno odgovorili u odnosu na sudionike eksperimentalne skupine.

Tablica 45: Razlike u percepciji estetske vrijednosti skladbe i kvalitete glazbene izvedbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi (rezultati χ^2 testova)

	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina		χ^2	p
	ne	da	ne	Da		
Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta glazbe	11	73	23	63	4.94	.03
Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta teksta	20	64	24	61	.43	.51
Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta izvedbe	8	76	9	76	.05	.82

Glazbeno-izražajne sastavnice koje sudionici prvo uočavaju utvrđene su na temelju rangova koje su dodijelili ponuđenim glazbeno-izražajnim sastavnicama. Prosječni rangovi za **redoslijed uočavanja glazbeno-izražajnih sastavnica** prikazani su u tablici 46, posebno za dvije skupine sudionika u inicijalnoj i finalnoj fazi.

Tablica 46: Prosječni rangovi glazbenih sastavnica

	kontrolna skupina		Wilcoxonov test parova		eksperimentalna skupina		Wilcoxonov test parova	
	inicijalno	finalno	z	p	inicijalno	finalno	z	p
Tempo	4.93	4.39	1.95	.05	4.4	4.13	1.27	.20
dinamika	6.13	6.27	.43	.66	6.06	6.00	.53	.59
melodija	4.13	3.96	.01	.99	5.32	5.46	.57	.57
Ritam	4.54	4.59	.35	.72	4.41	4.27	.46	.64
tonalitet	8.36	8.44	.06	.95	8.13	8.79	2.19	.03
Tekst	4.58	5.25	1.85	.06	4.65	4.80	.31	.75
izvođački sastav	5.74	5.18	2.23	.03	6.33	6.40	.17	.86
ugodaj skladbe	5.72	6.13	1.41	.16	6.05	6.12	.31	.75
kvaliteta izvedbe izvođača	7.72	7.56	.77	.44	7.10	7.02	.45	.66
poznatost skladbe	6.33	6.57	.42	.67	6.69	6.08	1.36	.17
stilsko razdoblje	10.80	10.52	1.28	.20	10.01	10.02	.01	.99
glazbena vrsta	9.03	9.20	.41	.68	8.67	8.98	.84	.40

Iz tablice 46 je vidljivo da u većini slučajeva nije došlo do promjene između inicijalne i finalne faze ispitivanja u procjeni važnosti glazbeno-izražajnih sastavnica, odnosno onih koje sudionici prve uočavaju pri slušanju glazbe. U kontrolnoj skupini sudionika došlo je do promjene u rangi izvođačkog sastava koji je nešto više rangiran u finalnoj fazi u odnosu na inicijalnu, dok je u eksperimentalnoj skupini sudionika došlo do promjene u tonalitetu koji je nešto više rangiran u inicijalnoj fazi ispitivanja u odnosu na finalnu. U kontrolnoj skupini, sudionici najprije uočavaju melodiju, tempo i ritam, dok u eksperimentalnoj tempo, ritam i tekst. Najslabije rangirane sastavnice glazbenog djela na koje sudionici obje skupine najmanje obraćaju pažnju su glazbena vrsta i stilsko razdoblje.

Kako bi se ispitale razlike u percepciji glazbe s obzirom na varijable **odabir skladbi prema trenutnom raspoloženju te utjecaj skladbi na raspoloženje i ponašanje**, između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi, izračunat je χ^2 test (tablica 47).

Tablica 47: Razlike u percepciji glazbe (odabir skladbi prema raspoloženju i utjecaj skladbi na raspoloženje i ponašanje) između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi (rezultati χ^2 testova)

	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina		χ^2	p
	ne	da	ne	da		
Često skladbe biram prema trenutnom raspoloženju	8	77	8	78	.00	.98
Skladbe koje slušam mogu utjecati na moje raspoloženje i ponašanje	10	75	6	80	1.16	.28

Iz tablice 47 je vidljivo da u inicijalnoj fazi ispitivanja nema značajne razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine u percepciji glazbe koja se odnosi na odabir skladbi prema

raspoloženju i utjecaj skladbi na raspoloženje i ponašanje, što je također potvrđeno i u finalnoj fazi ispitivanja (tablica 48).

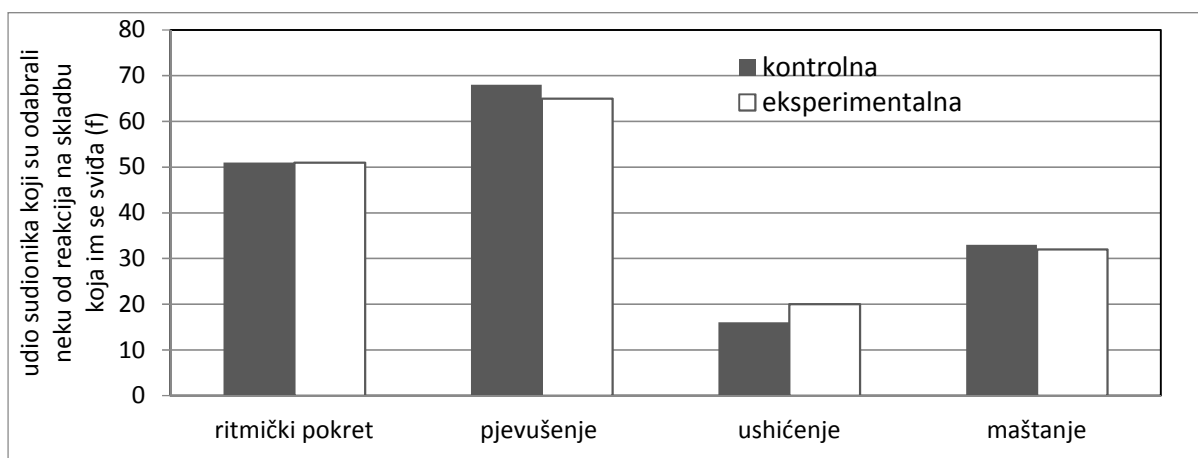
Tablica 48: Razlike u percepciji glazbe (odabir skladbi prema raspoloženju i utjecaj skladbi na raspoloženje i ponašanje) između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi (rezultati χ^2 testova)

	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina		χ^2	p
	ne	da	ne	da		
Često skladbe biram prema trenutnom raspoloženju	1	83	6	79	3.66	.06
Skladbe koje slušam mogu utjecati na moje raspoloženje i ponašanje	10	74	6	79	1.16	.28

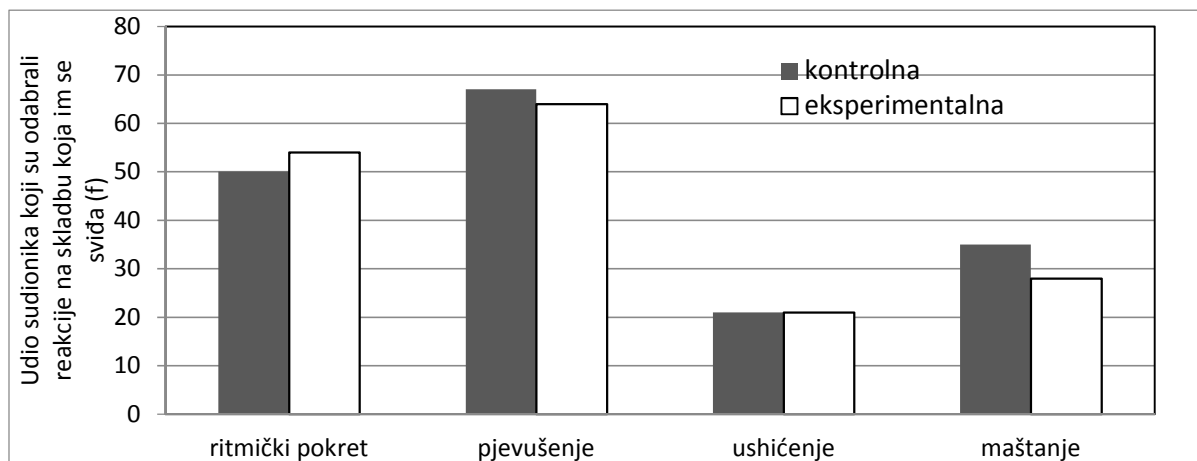
Rezultati finalnog ispitivanja pokazali su kako 99% sudionika kontrolne grupe i 93% sudionika eksperimentalne grupe bira skladbe prema trenutnom raspoloženju, dok 88% sudionika kontrolne grupe i 93% sudionika eksperimentalne grupe smatra da skladbe koje slušaju imaju utjecaj na njihovo raspoloženje i ponašanje.

Na slikama 24 i 25 prikazane su razlike u **reakcijama na slušanje glazbe** koja se sudionicima sviđa između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi (ritmički pokret, pjevušenje, ushićenje i maštanje). Vidljivo je da nema značajnih razlika između sudionika u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini budući da ih je gotovo podjednako odabralo ponuđene reakcije na glazbu koja im se sviđa u svim kategorijama. Isto se može zaključiti i za skladbe koje se sudionicima ne sviđaju (slike 26 i 27).

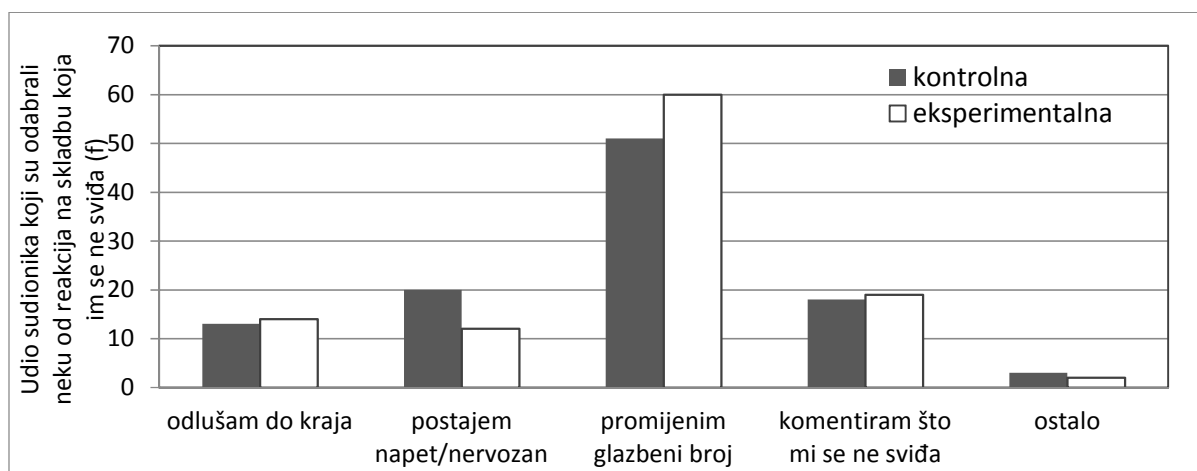
Prema tome, najčešće su reakcije sudionika tijekom slušanja omiljene skladbe pjevušenje i ritmički pokret, a dok čuju skladbu koja im se ne sviđa, u prosjeku 75% sudionika promijeni glazbeni broj.



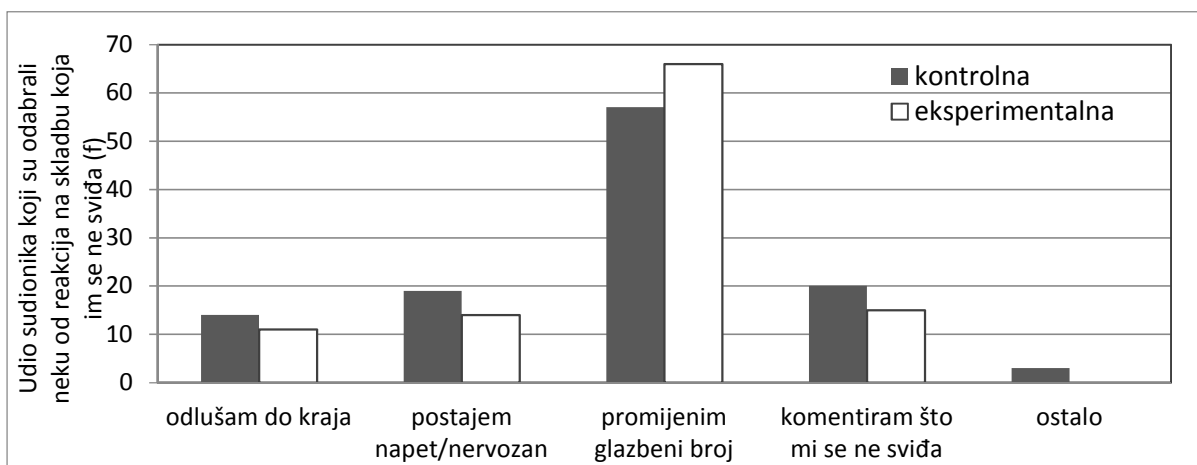
*Slika 24: Razlike u reakcijama na slušanje glazbe koja se sudionicima **sviđa** između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi*



Slika 25: Razlike u reakcijama na slušanje glazbe koja se sudionicima **svida** između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi

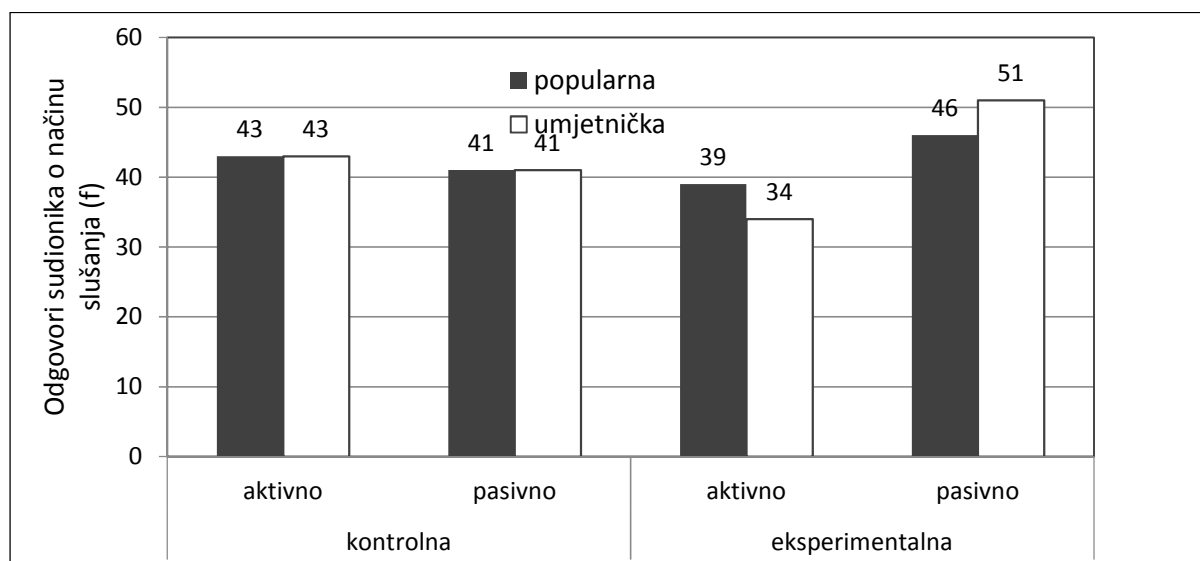


Slika 26: Razlike u reakcijama na slušanje glazbe koja se sudionicima **ne sviđa** između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi

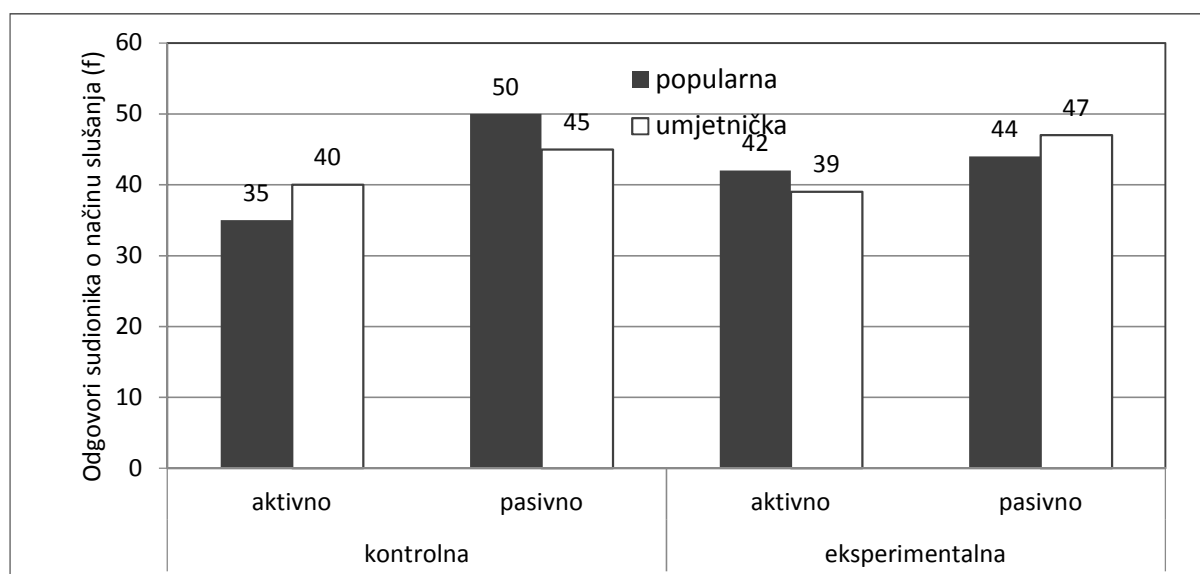


Slika 27: Razlike u reakcijama na slušanje glazbe koja se sudionicima **ne sviđa** između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi

Na slici 28 su prikazani odgovori sudionika na pitanje o **načinu slušanja popularne i umjetničke glazbe** u inicijalnoj fazi. Analiza je pokazala da nema razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine ni u načinu slušanja popularne glazbe ($\chi^2=1.01$; $df=1$; $p=.32$) ni u načinu slušanja umjetničke glazbe ($\chi^2=.05$; $df=1$; $p=.82$). Slično je utvrđeno i u finalnoj fazi (slika 29) gdje također nije utvrđena znatna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u načinu slušanja popularne ($\chi^2=.145$; $df=1$; $p=.70$) ni umjetničke glazbe ($\chi^2=1.33$; $df=1$; $p=.25$).

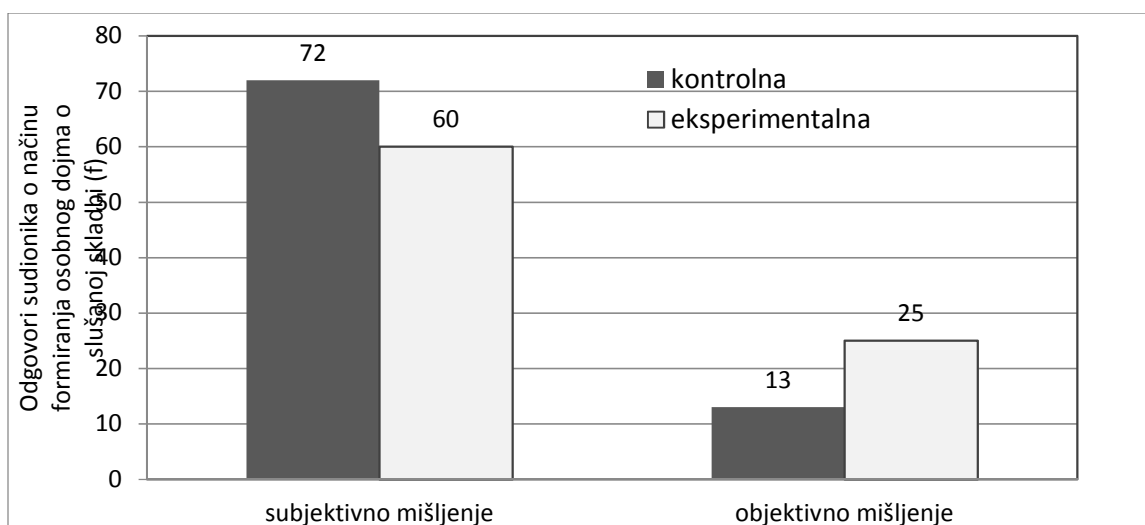


Slika 28: Razlike u načinu slušanja popularne i umjetničke glazbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi

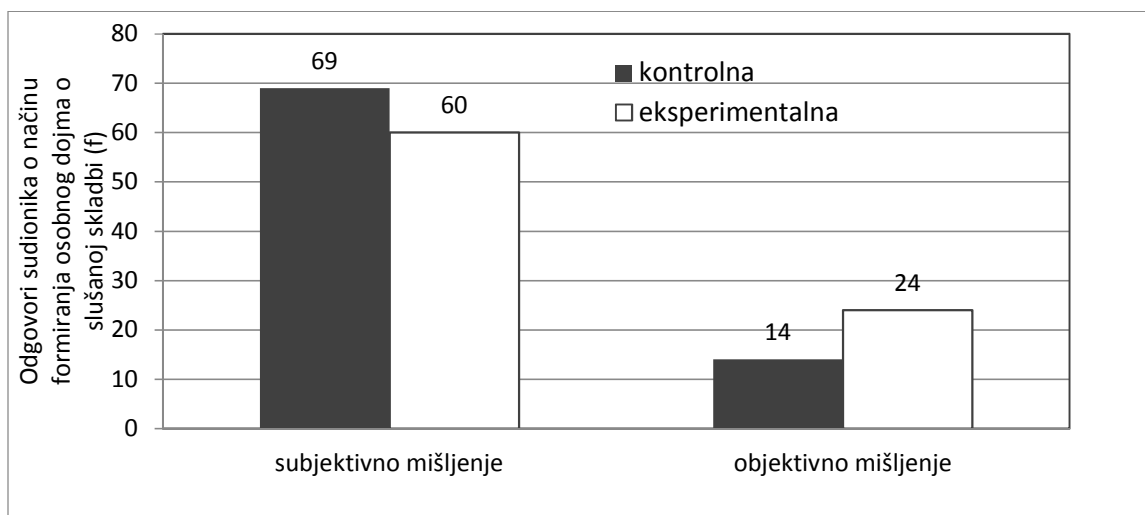


Slika 29: Razlike u načinu slušanja popularne i umjetničke glazbe između kontrolne i eksperimentalne skupine u finalnoj fazi

Na slici 30 prikazane su razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine u **načinu formiranja osobnog dojma o slušanoj skladbi** u inicijalnoj fazi. Analiza je pokazala da postoji značajna razlika između dvije skupine ($\chi^2=4.88$; $df=1$; $p=.03$) pri čemu je više sudionika iz eksperimentalne skupine u odnosu na kontrolnu izjavilo da formira osobni dojam o skladbi na temelju objektivnog mišljenja, odnosno na znanju i kritičkom mišljenju. Takva situacija nije utvrđena u finalnoj fazi ispitivanja (slika 31) gdje nije utvrđena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u načinu formiranja osobnog dojma o slušanoj glazbi ($\chi^2=3.25$; $df=1$; $p=.07$).



Slika 30: Razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine u načinu formiranja osobnog dojma o slušanoj skladbi u inicijalnoj fazi



Slika 31: Razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine u načinu formiranja osobnog dojma o slušanoj skladbi u finalnoj fazi

Zaključno, rezultati ispitivanja opće percepcije glazbe pokazuju da sudionici adolescentske dobi najradije slušaju skladbe brzog tempa u duru, dok podjednako žele slušati jednostavnije i zahtjevnije skladbe. Hevner (1935; prema Vink, 2001) ističe da od svih glazbeno-izražajnih sastavnica, tempo i tonalitet imaju najveći utjecaj na slušatelja i to na način da se brza glazba u duru opisuje kao vesela, a polagana glazba u molu kao osjećajna. I druga su istraživanja potvrdila da se za glazbene ulomke u duru obično vezuje emocija sreće, a za one u molu emocija tuge (Dobrota i Reić Ercegovac, 2014, 2015; Peretz i sur., 1998). Crowder ističe kako je pojam durskog i molskog tonaliteta tijesno povezan s emocijama te smatra da je „...povezivanje durskog tonaliteta s emocijom sreće i molskog tonaliteta s emocijom tuge najčvršća veza koja postoji između glazbene strukture i jezika ljudskih emocija“ (Crowder, 1984, 4).

Iako između kontrolne i eksperimentalne skupine ne postoji statistički značajna razlika u percepciji kvalitete glazbe, teksta i izvedbe, može se istaknuti da se je u prosjeku 80% sudionika izjasnilo kako im je kod slušanja ipak važna kvaliteta glazbe, teksta i izvedbe. Nadalje, čak 99% sudionika kontrolne grupe i 93% sudionika eksperimentalne grupe bira skladbe prema trenutnom raspoloženju, dok se 88% sudionika kontrolne grupe i 93% sudionika eksperimentalne grupe izjasnilo kako skladbe koje slušaju imaju utjecaj na njihovo raspoloženje i ponašanje. Najčešće su reakcije sudionika tijekom slušanja omiljene skladbe pjevušenje i ritmički pokret, a dok čuju skladbu koja im se ne sviđa, ukupno 75% sudionika promijeni glazbeni broj. Popularnu i umjetničku glazbu u prosjeku pola ispitanika sluša aktivno, s tim da se u finalnoj fazi ispitivanja u kontrolnoj skupini broj pasivnih ispitanika povećao, dok se u eksperimentalnoj skupini broj pasivnih slušatelja smanjio u odnosu na inicijalno ispitivanje. Razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine ne postoji niti u načinu formiranja osobnog dojma o slušanoj skladbi jer u prosjeku 75% sudionika u svakoj grupi svoj osobni dojam temelji na subjektivnom mišljenju. Na temelju svih podataka, može se zaključiti kako rezultati ipak nisu pokazali statistički značajnu razliku između sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine i da različiti oblici nastave nisu utjecali na opću percepciju glazbe sudionika, čime je potvrđena druga hipoteza. Dobiveni nalazi nisu u skladu s rezultatima brojnih istraživanja koja potvrđuju pozitivan utjecaj nastave glazbe na glazbenu percepciju sudionika (Dobrota i Reić Ercegovac, 2014, 2015; Gürgen, 2015).

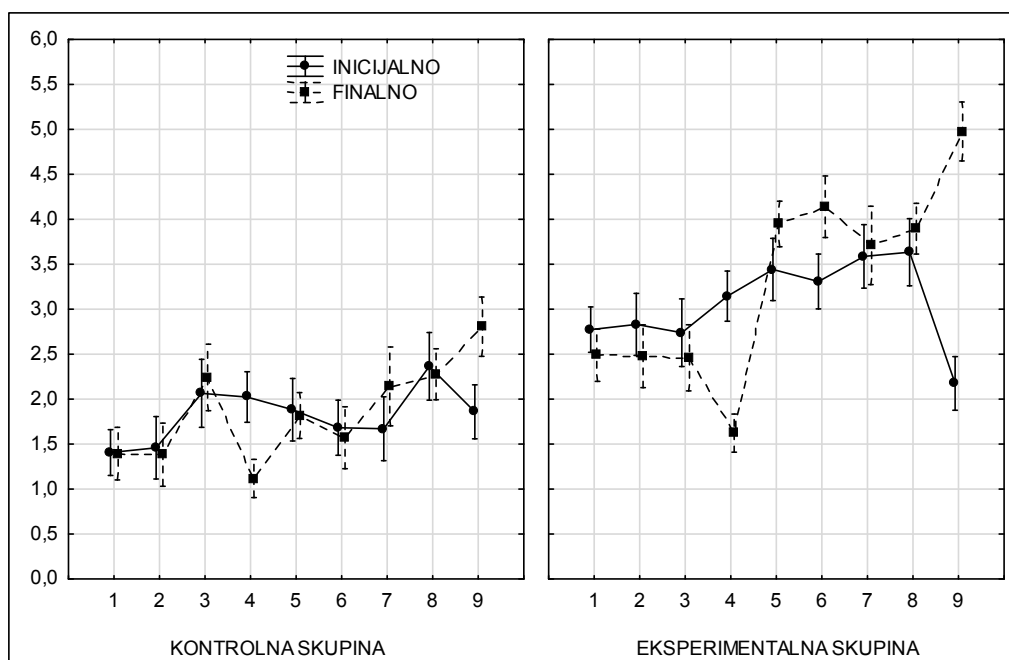
5.3.3.2. Percepcija glazbeno-izražajnih sastavnica temeljem slušanja glazbenih ulomaka

Prepoznavanje glazbeno-izražajnih sastavnica i ispitivanje određenih znanja o skladbi temeljem slušanja glazbenih ulomaka provedeno je putem Slušnog zadatka br. 2. U ovome dijelu Upitnika učenici su trebali za ukupno devet ulomaka umjetničke glazbe prepoznati ime i prezime skladatelja te naziv skladbe što se odnosilo na znanje o glazbenim ulomcima, dok se vještina percipiranja glazbeno-izražajnih sastavnica ispitala prepoznavanjem stilskog razdoblja, glazbene vrste, izvođačkog sastava, tempa, glazbenog sloga i vrste ljestvice. Ispitanici kontrolne i eksperimentalne skupine slušane skladbe su već upoznali tijekom svojeg glazbenog obrazovanja u višim razredima osnovne škole te su ih eventualno ponovili u nastavi Glazbene umjetnosti.

Slijedi legenda glazbenih ulomaka:

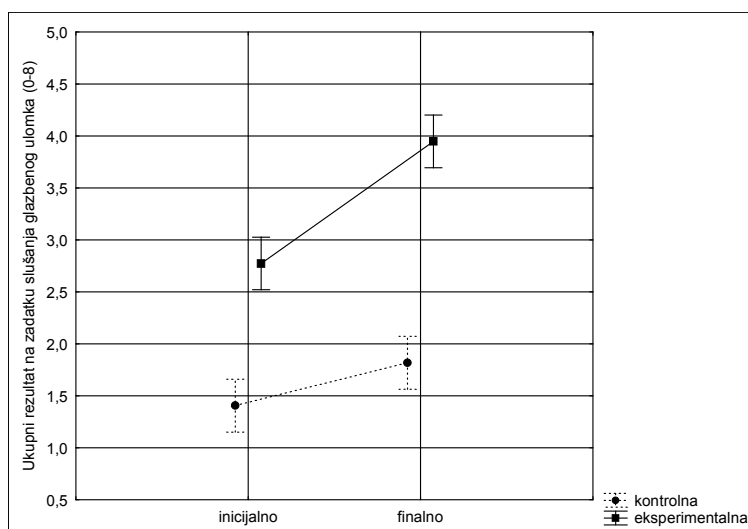
- G. F. Händel: oratorij *Mesija, For unto us a child born*
- G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli, Kyrie*
- W. A. Mozart: serenada *Mala noćna muzika, I. stavak*
- J. S. Bach: *Toccata iz Toccate i fuge u d – molu*
- B. Smetana: simfonijska pjesma *Vltava*
- G. Bizet: opera *Carmen, Habanera, arija Carmen iz I. čina*
- J. Offenbach: opereta *Orfej u podzemlju, Can-can*
- C. Orff: kantata *Carmina Burana, O fortuna*
- A. Kabiljo: mjuzikl *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet*

Na slici 32 prikazane su razlike u ukupnim rezultatima po glazbenim ulomcima između kontrolne i eksperimentalne skupine te inicijalne i finalne faze ispitivanja. Kako bi se ispitali učinci svih varijabli (inicijalno-finalno, kontrolna-eksperimentalna skupina te različiti ulomci) provedena je složena analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i nezavisnom varijablom.



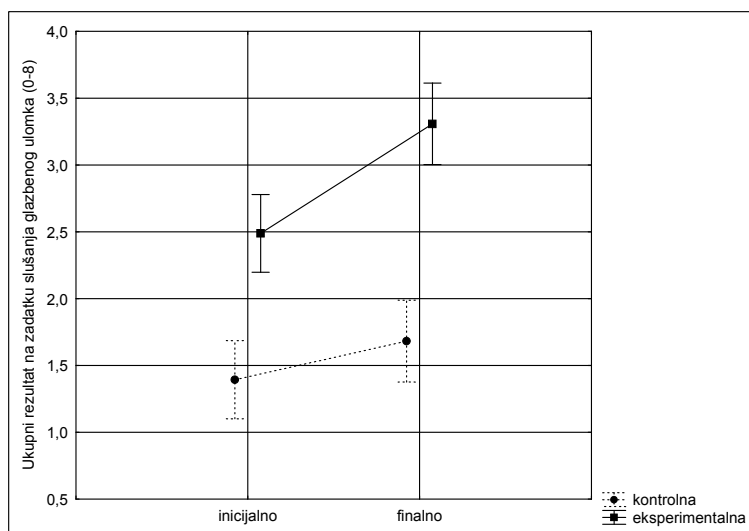
Slika 32: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi

Na slici 33 prikazani su rezultati dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima kojom su se ispitali učinci skupine i faze ispitivanja na rezultate slušnog zadatka za prvi glazbeni ulomak. Rezultati analize su pokazali značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=126.9$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=70.1$; $df=1,169$; $p=.000$) te interakcijski efekt dviju varijabli ($F=16.2$; $df=1,169$; $p=.000$). Iz navedenoga je moguće zaključiti da je u finalnoj fazi ispitivanja došlo do značajnijeg poboljšanja rezultata na slušnom zadatku u odnosu na kontrolnu skupinu što se dijelom može pripisati nastavnom modelu.



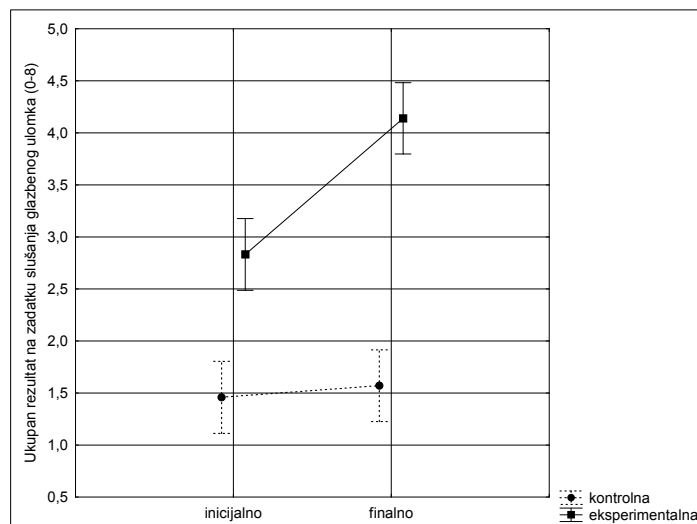
Slika 33: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 1 (G.F. Händel: Mesija, For unto us a child)

Slika 34 prikazuje rezultate dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima kojom su se ispitali učinci skupine i faze ispitivanja na rezultate slušnog zadatka za drugi glazbeni ulomak. Rezultati analize su pokazali značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=50.55$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=33.26$; $df=1,169$; $p=.000$), kao i interakcijski efekt dviju varijabli ($F=7.65$; $df=1,169$; $p=.006$). To znači da se eksperimentalna i kontrolna skupina značajno razlikuju, kao što se razlikuju i rezultati između inicijalne i finalne faze. I interakcija je značajna što znači da je došlo do pomaka u eksperimentalnoj skupini dok je on neznačajan u kontrolnoj, što bi išlo u prilog primjene modela.



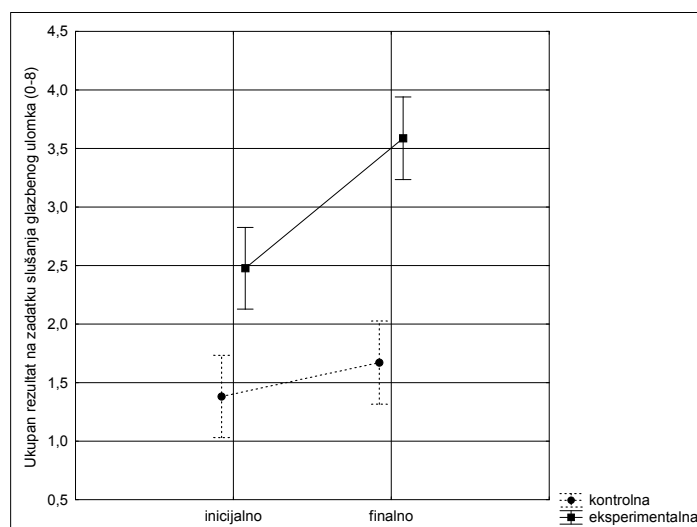
Slika 34: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 2 (G.P. da Palestrina: Missa Papae Marcelli, Kyrie)

Na slici 35 prikazani su rezultati dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima kojom su se ispitali učinci skupine i faze ispitivanja na rezultate slušnog zadatka za treći glazbeni ulomak. Rezultati analize su pokazali značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=83.96$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=34.21$; $df=1,169$; $p=.000$), kao i interakcijski efekt dviju varijabli ($F=24.29$; $df=1,169$; $p=.000$). Slijedom prikazanog, vidljivo je da se u kontrolnoj skupini dogodila gotovo neznatna promjena između dviju faza ispitivanja, dok je u eksperimentalnoj skupini došlo do značajnog poboljšanja rezultata u finalnoj fazi ispitivanja. Taj se učinak može pripisati nastavnom modelu.



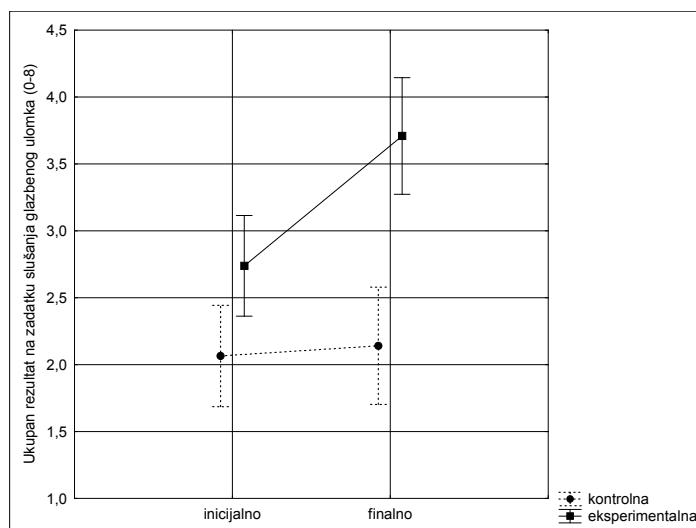
Slika 35: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 3 (W.A. Mozart: Mala noćna muzika, I. stavak, Allegro)

Na slici 36 prikazani su rezultati dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima kojom su se ispitali učinci skupine i faze ispitivanja na rezultate slušnog zadatka za četvrti glazbeni ulomak. Rezultati analize su pokazali značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=42.94$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=45.17$; $df=1,169$; $p=.000$) te interakcijski efekt dviju varijabli ($F=15.61$; $df=1,169$; $p=.000$). Ponovno se može zaključiti da, iako je došlo do porasta između inicijalne i finalne faze ispitivanja u rezultatima, taj je porast značajniji u eksperimentalnoj skupini.



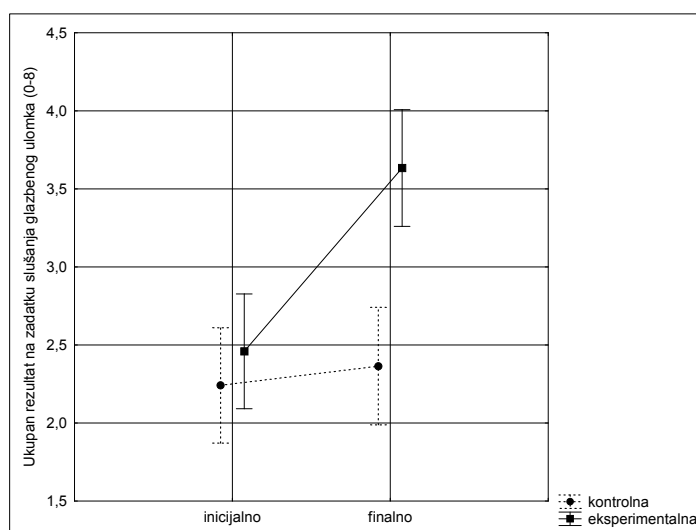
Slika 36: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 4 (J.S. Bach: Toccata iz Toccate i fuge u d – molu)

Na slici 37 prikazani su rezultati dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima za rezultate na slušnom zadatku petog glazbenog ulomka. Rezultati su pokazali značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=18.08$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=12.12$; $df=1,169$; $p=.000$), kao i interakcijski efekt dviju varijabli ($F=12.49$; $df=1,169$; $p=.001$). Ponovno se može zaključiti da je u finalnoj fazi došlo do značajnog porasta u rezultatima u eksperimentalnoj skupini koji bi se mogao pripisati učincima glazbene nastave.



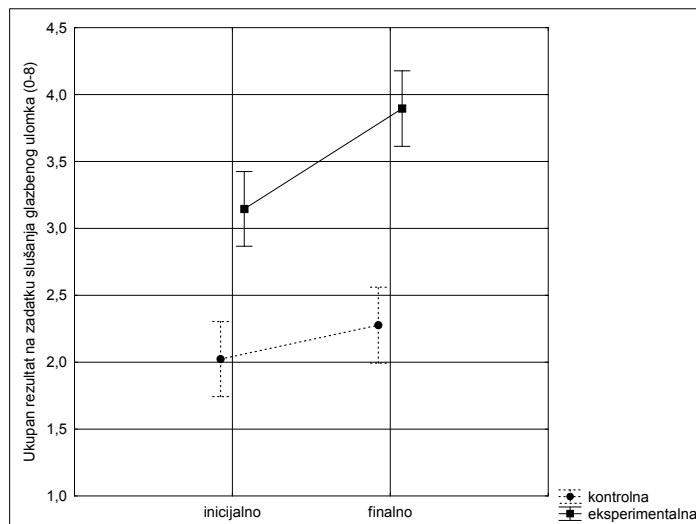
Slika 37: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 5 (B. Smetana: Vltava)

Slično je utvrđeno i za šesti glazbeni ulomak čiji su rezultati prikazani na slici 38. Utvrđen je značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=9.87$; $df=1,169$; $p=.002$), faze ispitivanja ($F=28.25$; $df=1,169$; $p=.000$), kao i interakcijski efekt dviju varijabli ($F=18.52$; $df=1,169$; $p=.001$).



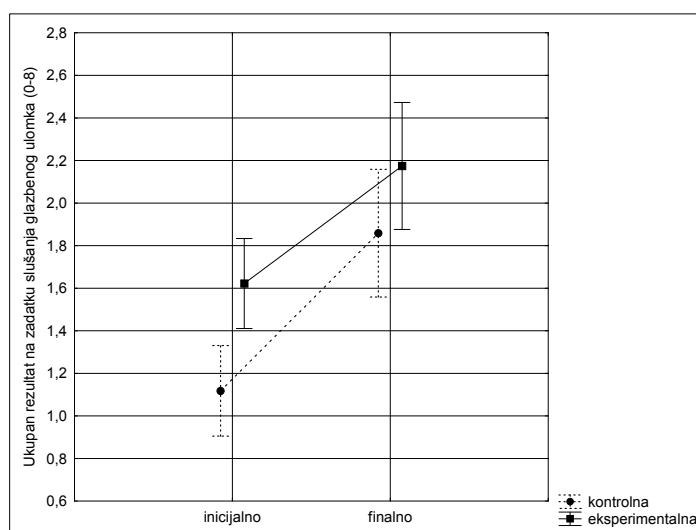
Slika 38: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 6 (G. Bizet: Carmen – Habanera)

Na slici 39 prikazani su rezultati dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima za rezultate slušanja sedmog glazbenog ulomka. Ponovno su svi efekti značajni, glavni efekt skupine ($F=57.14$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=32.34$; $df=1,169$; $p=.000$) te interakcijski efekt skupine i faze ispitivanja ($F=7.94$; $df=1,169$; $p=.005$).



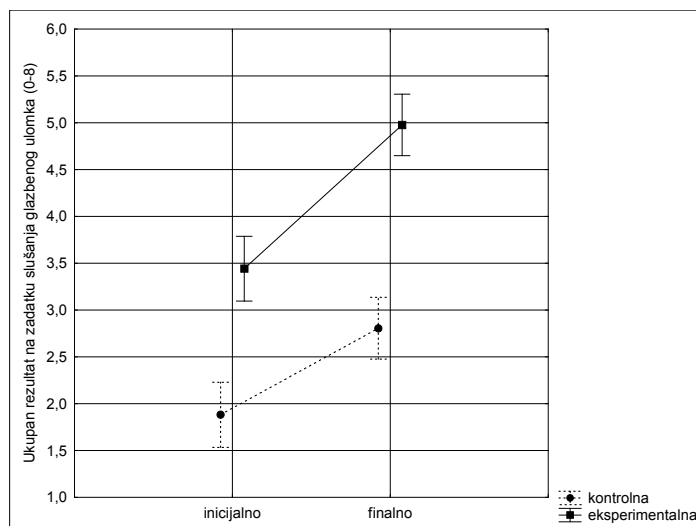
Slika 39: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 7 (J. Offenbach: Orfej u podzemlju, Can-can)

Na slikama 40 i 41 prikazani su rezultati dvosmjernih analiza varijance za posljednja dva glazbena ulomka. Za osmi glazbeni ulomak utvrđen je značajan glavni efekt skupine ($F=6.38$; $df=1,169$; $p=.012$) i faze ispitivanja ($F=51.26$; $df=1,169$; $p=.000$), no ne i značajan interakcijski efekt ($F=1.09$; $df=1,169$; $p=.297$) (slika 40). Stoga je moguće zaključiti da je u obje skupine sudionika došlo do značajnog poboljšanja rezultata u finalnoj fazi pa se taj porast ne može pripisati nastavnom modelu.



Slika 40: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 8 (C. Orff: Carmina Burana, O fortuna)

Konačno, na slici 41 su prikazani rezultati za posljednji, deveti glazbeni ulomak. Rezultati su pokazali značajan glavni efekt skupine sudionika ($F=82.24$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=92.38$; $df=1,169$; $p=.000$), kao i interakcijski efekt dviju varijabli ($F=5.71$; $df=1,169$; $p=.018$). Interakcijski je efekt značajan, međutim u obje je skupine došlo do porasta u finalnoj fazi.



Slika 41: Razlike u poznavanju glazbenih sastavnica između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj i finalnoj fazi za ulomak br. 9 (A. Kabiljo: Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet)

Slijedom prikazanog, analiza podataka Slušnog zadatka br. 2 ide u prilog provedbi nastave Glazbene umjetnosti utemeljene prema *Modelu recipročnog odgovora* jer su u finalnom ispitivanju, za razliku od inicijalnog, sudionici eksperimentalne skupine ostvarili znatno viši rezultat glazbenog znanja i percepcije glazbeno-izražajnih sastavnica za svih devet ulomaka, dok su sudionici kontrolne skupine u finalnoj fazi ostvarili napredak u glazbenom znanju za samo dva ulomka. Budući da je evidentan pozitivan učinak nastavnog modela za ukupno sedam glazbenih ulomaka, u ovom se dijelu postavlja hipoteza odbacuje.

5.3.3.3. Utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na percepciju glazbe (rezultati Evaluacijskog lista)

Posebna analiza po pitanjima iz Evaluacijskog lista (pitanja 1-4) pokazala je da se kontrolna i eksperimentalna skupina razlikuju u odgovorima na pitanja o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na: percepciju glazbeno izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi i sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe. U tim su odgovorima sudionici eksperimentalne skupine dali više odgovore u odnosu na sudionike kontrolne skupine.

Rezultati analize svakog pojedinog pitanja iz Upitnika o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike (Evaluacijski list, pitanja 1-4) prikazani su u tablici 49.

Tablica 49: Rezultati χ^2 testa za svako pitanje za usporedbu kontrolne i eksperimentalne skupine:

Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moj:	Ne (f)		Djelomično (f)		Da (f)		χ^2 (df=2)	p
	K	E	K	E	K	E		
...opći razvoj percepcije glazbe	5	3	26	24	54	59	0.79	.672
...percepciju glazbeno izražajnih sastavnica	13	1	34	31	38	54	13.20	.001
...sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi	9	2	38	23	38	61	13.48	.001
...sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe	6	4	41	18	38	64	15.99	.000

Prema rezultatima istraživanja inicijalnog i finalnog anketnog upitnika o percepciji glazbe može se zaključiti da se stavovi sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine o njihovoj općoj percepciji glazbe znatno ne razlikuju. Sudionici su to još jednom potvrdili i u Evaluacijskom listu (pitanje 1). No, praktičnim ispitivanjem percepcije glazbeno-izražajnih sastavnica putem slušne analize glazbenih ulomaka, sudionici su eksperimentalne skupine u finalnoj fazi pokazali značajno bolje rezultate čime je utvrđena statistički značajna razlika u rezultatu glazbenog znanja i vještini prepoznavanja glazbeno-izražajnih sastavnica. Ovi rezultati još su jednom potvrđeni i u Evaluacijskom listu (pitanja 2-4) pri čemu je vidljiv pozitivan učinak eksperimentalnog modela na percepciju glazbeno izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi i sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe. Stavovi sudionika prema učincima nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja ispitani su i u poglavlju Upitnika *Situacije i konteksti slušanja glazbe – Nastava glazbe* (kvaliteta percepcije glazbe, kritičko mišljenje prema glazbi, samostalno prepoznavanje sastavnica glazbenog djela, samostalno prepoznavanje skladatelja i naziva skladbe te razlikovanje glazbenih značajki stilskih razdoblja kroz povijest). Rezultati će ovog dijela također pokazati ima li eksperimentalni program značajnijeg učinka na percepciju glazbe učenika.

Slijedom navedenog, **hipoteza je djelomično potvrđena**, budući da je utvrđena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u dijelu koji se odnosi na percepciju glazbeno-izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi i sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe.

5.3.4. Preferencije glazbenih stilova

Preferencije glazbenih stilova ispitivale su se u prvoj cjelini anketnog upitnika (*Osobine slušatelja*, pitanje 14.), u drugoj cjelini (*Situacije i konteksti slušanja glazbe*, pitanja 8.-10.) i putem slušnog zadatka u petoj cjelini (*Procjena glazbenih ulomaka*, Zadatak 1).

Temeljem navedenih zadataka, postavljena je treća hipoteza:

H3: Ne postoji statistički značajna razlika u preferencijama glazbenih stilova između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

Kako bi se testirala treća hipoteza, analizirali su se i usporedili rezultati kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika koji se odnose na:

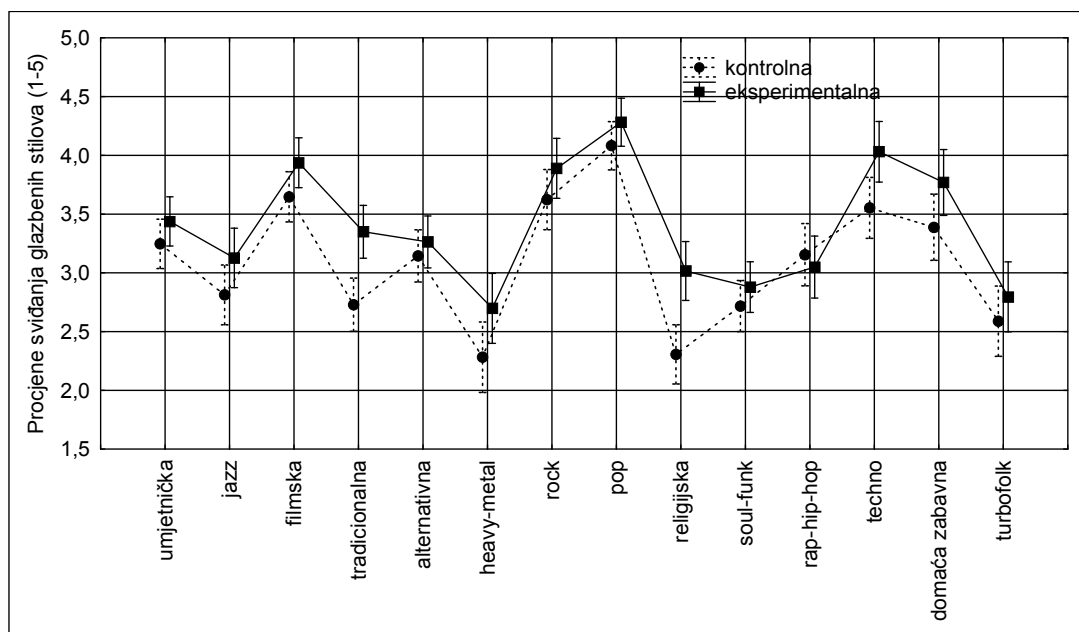
- preferencije glazbenih stilova:
 - preferencije različitih glazbenih stilova
 - preferencije pravaca popularne i umjetničke glazbe
 - preferencije jazz glazbe, tradicijske glazbe Hrvatske, tradicijske glazbe svijeta i turbo-folk glazbe
- preferencije glazbenih ulomaka (Slušni zadatak br. 1):
 - umjetnička glazba
 - jazz
 - mjuzikl
 - tradicijska glazba
 - popularna glazba

5.3.4.1. Preferencije različitih glazbenih stilova

Preferencije različitih glazbenih stilova promatrale su se u tri dimenzije. U prvoj dimenziji, ispitane su opće preferencije *umjetničke*, *jazz*, *filmske*, *tradicijske*, *alternativne*, *heavy metal*, *rock*, *pop*, *religijske*, *soul/funk*, *rap/hip-hop*, *techno/dance*, *domaće-zabavne* i *turbo-folk glazbe*. Ovim dijelom željelo se utvrditi rangiranje preferencija različitih glazbenih stilova u međusobnom odnosu. Druga dimenzija preferiranja glazbenih stilova promatrala je uže područje koje se usmjerilo samo na popularnu i umjetničku glazbu gdje se tražilo od sudionika da istaknu stilski pravac koji najradije slušaju. Za popularnu glazbu bili su ponuđeni pravci *pop*, *rock*, *punk*, *heavy metal*, *dance*, *rap/hip-hop*, *techno*, *new age*, *domaća-zabavna* i

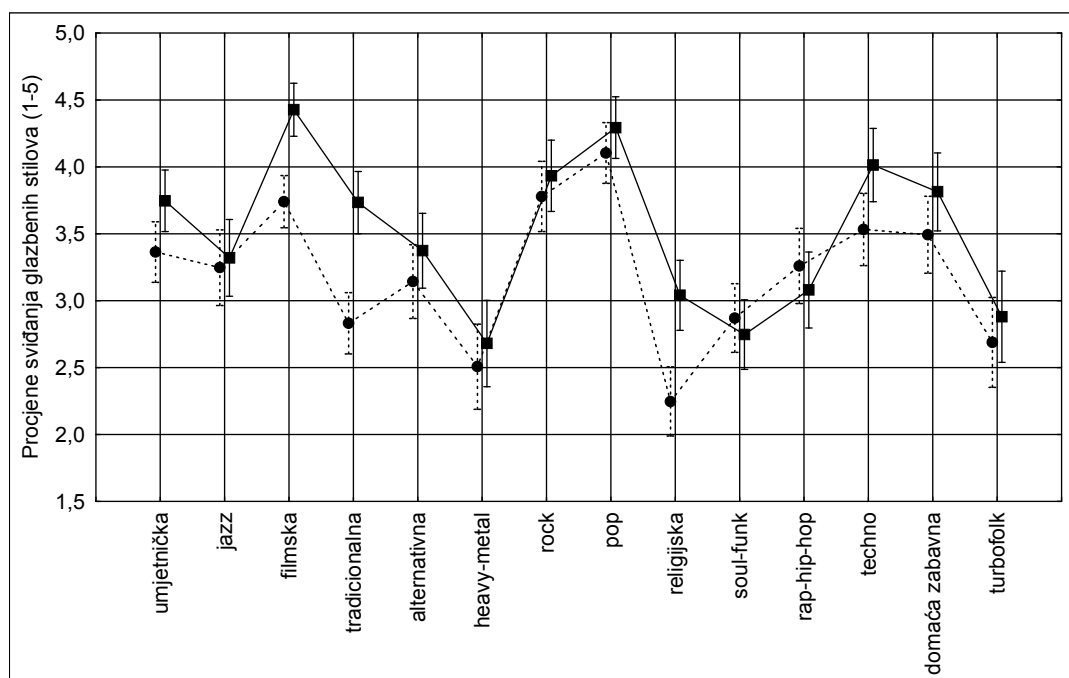
turbo folk glazbe, uz moguću nadopunu nekog drugog pravca koji sudionici preferiraju. Za umjetničku glazbu bili su ponuđeni pravci *srednji vijek*, *renesansa*, *barok*, *klasika*, *romantizam*, *impresionizam*, *pravci 20. st.* i *mjuzikl* te se ovom procjenom željelo utvrditi koji glazbeni pravac umjetničke glazbe učenici najradije slušaju u nastavi Glazbene umjetnosti. Treća cjelina promatrala je najuže područje preferencija u kojoj se je, prema Likertovoj skali procjene, ispitivalo sviđanje samo četiri pravca i to: *jazz glazbe*, *tradicijske glazbe Hrvatske*, *tradicijske glazbe svijeta* i *turbo-folk* glazbe. Ispitivanjem ove dimenzije preferencija želio se utvrditi intenzitet preferiranja jazz glazbe kao visoko kvalitetnog glazbenog pravca, preferiranje glazbe tradicijskih obilježja Hrvatske i svijeta što je inače najslabije zastupljena tematika u nastavnim programima Glazbene umjetnosti i preferiranje turbo-folk glazbe kao nisko kvalitetnog, ali prilično zastupljenog glazbenog pravca u svakodnevnom životu učenika srednjoškolske populacije.

Na slici 42 prikazani su rezultati **procjene sviđanja ponuđenih glazbenih stilova** u inicijalnoj fazi ispitivanja za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Utvrđen je značajan efekt skupine ($F=14.90$; $df=1,169$; $p=.000$), glazbenih stilova ($F=38.24$; $df=13,2197$; $p=.000$) dok interakcijski učinak nije bio značajan ($F=1.59$; $df=13,2197$; $p=.080$).



Slika 42: Procjena sviđanja glazbenih stilova u inicijalnoj fazi ispitivanja

Na slici 43 prikazani su rezultati procjene sviđanja ponuđenih glazbenih stilova u finalnoj fazi ispitivanja za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Također je utvrđen značajan efekt skupine ($F=14.49$; $df=1,169$; $p=.000$), glazbenih stilova ($F=33.22$; $df=13,2197$; $p=.000$) kao i interakcijski učinak dviju varijabli ($F=3.08$; $df=13,2197$; $p=.080$).



Slika 43: Procjena sviđanja glazbenih stilova u finalnoj fazi ispitivanja

Kada se promotre pojedinačni rezultati, za svaki glazbeni stil, vidljivo je da su najviše procjene preferencija u inicijalnoj fazi imali stilovi: pop glazba, filmska glazba, techno i rock, a u finalnoj fazi također pop glazba, filmska glazba i rock glazba. Značajnost razlika između inicijalne i finalne faze u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini za svaki glazbeni stil prikazane su u tablici 50.

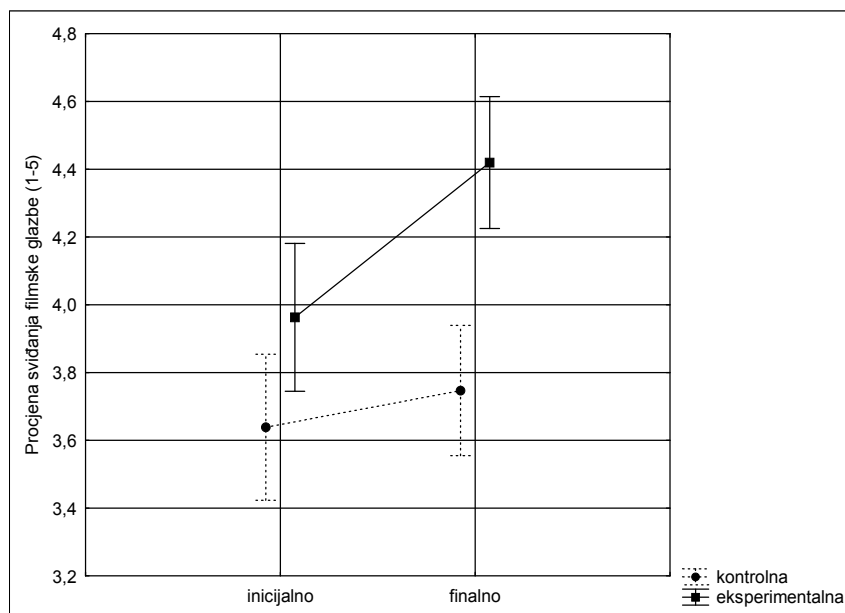
Tablica 50: Značajnost razlika između inicijalne i finalne faze u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini za svaki glazbeni stil (rezultati dvosmjernih analiza varijance s ponovljenim mjerenjima)

glazbeni stil	F skupina	p	F faza ispitivanja	P	F skupinaxfaza	p
umjetnička glazba	3.71	.056	9.53	.002	1.58	.210
jazz glazba	1.14	.286	16.83	.000	2.36	.127
filmska glazba	15.84	.000	13.42	.000	5.10	.025
tradicijnska glazba	27.94	.000	10.39	.002	3.98	.048
alternativna glazba	1.19	.277	.041	.839	1.43	.234
heavy-metal glazba	2.41	.123	1.82	.179	1.25	.265
rock glazba	1.54	.217	1.52	.219	.01	.923
pop glazba	1.80	.181	.36	.55	.13	.721
religijska glazba	17.34	.000	1.14	.288	.02	.896
soul – funk	.008	.931	.056	.813	5.435	.021
rap – hip-hop	.33	.566	2.426	.121	.231	.632
Techno	6.93	.009	.000	.999	.040	.843
domaća zabavna	3.24	.074	3.25	.073	.524	.470
turbofolk	.709	.401	1.307	.255	.010	.919

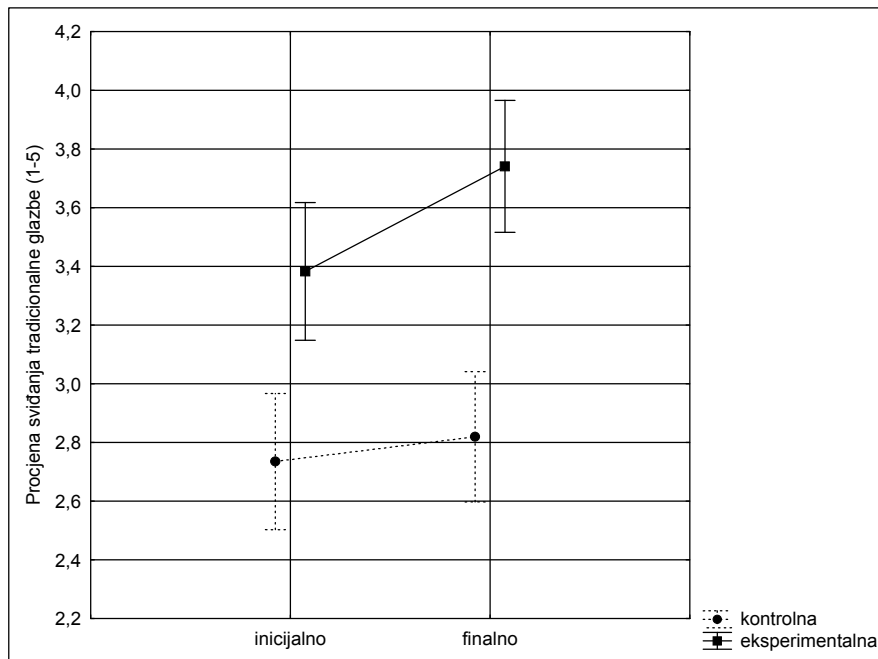
Iz tablice 50 je vidljivo da su značajni interakcijski efekti faze ispitivanja i skupine sudionika utvrđeni samo za tri glazbena stila, i to filmsku glazbu, tradicijsku glazbu te soul-funk glazbu. Stoga su na slikama 44-46 prikazani rezultati za ta tri glazbena stila. U ostalim stilovima nije došlo do promjena u finalnoj fazi, što pokazuje da upotrijebljeni model nastave u tim stilovima nije imao značajnog učinka.

Na slici 44 prikazani su rezultati za filmsku glazbu pri čemu je vidljivo da je u eksperimentalnoj skupini, za razliku od kontrolne došlo do značajnog porasta rezultata u finalnoj fazi ispitivanja što govori u prilog utjecaju nastavnog modela na procjenu sviđanja. Sudionici iz eksperimentalne skupine su značajno višim procijenili sviđanje filmske glazbe u finalnoj fazi ispitivanja u odnosu na inicijalnu. Slično je utvrđeno i za tradicijsku glazbu (slika 45). Kada je riječ o soul-funk glazbenom stilu, rezultati su pokazali da je u kontrolnoj skupini došlo do porasta sviđanja ovog stila između inicijalne i finalne faze, dok je u eksperimentalnoj skupini sudionika došlo do opadanja sviđanja tog stila u finalnoj fazi ispitivanja (slika 46).

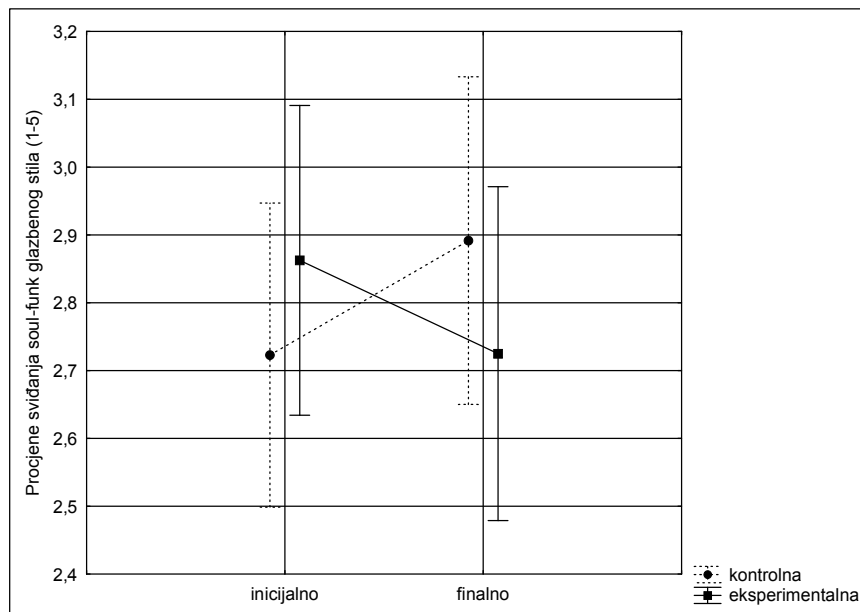
Konačno, može se zaključiti da model glazbene nastave nije imao značajnijeg utjecaja na procjenu sviđanja glazbenih stilova sudionika osim kod navedena tri stila pri čemu je pozitivno utjecao na sviđanje tradicijske i filmske glazbe, a negativno na sviđanje soul-funk glazbe.



Slika 44: Razlike u sviđanju filmske glazbe između inicijalne i finalne faze ispitivanja

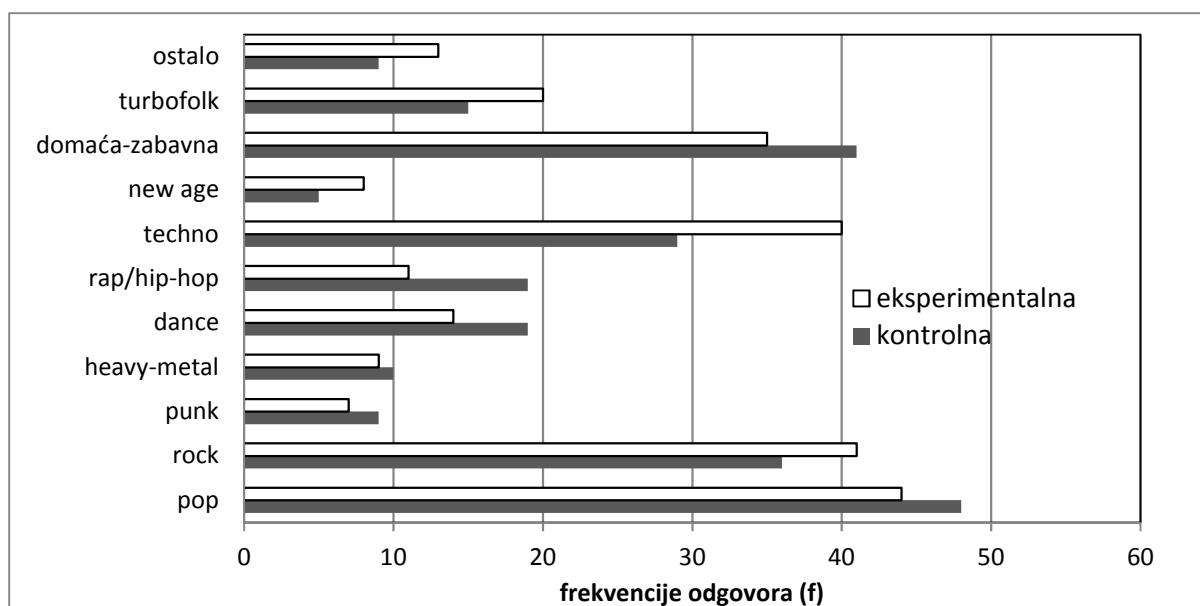


Slika 45: Razlike u sviđanju tradicijske glazbe između inicijalne i finalne faze ispitivanja



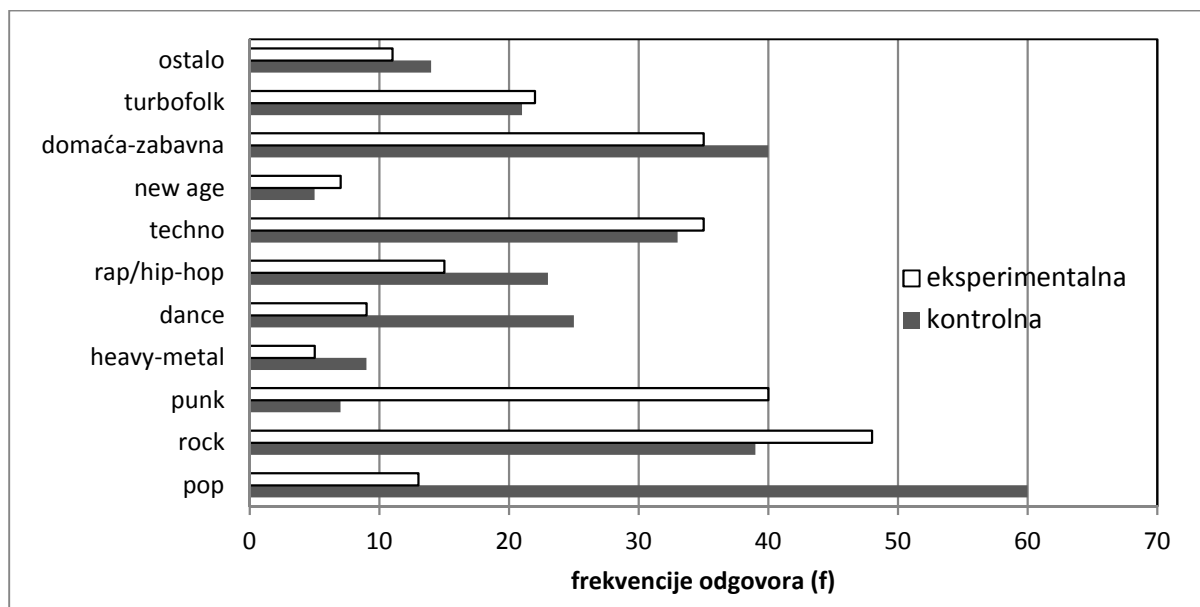
Slika 46: Razlike u sviđanju soul-funk glazbe između inicijalne i finalne faze ispitivanja

Na slici 47 su prikazane frekvencije odgovora sudionika na pitanje o tome koji **stilski pravac popularne glazbe** najradije slušaju u inicijalnoj fazi ispitivanja. Budući da su glazbeni pravci bili ponudeni te da je bilo moguće odabrati više odgovora, ukupan zbroj frekvencija je veći od broja sudionika u skupini. Vidljivo je da u kontrolnoj skupini najviše sudionika sluša pop, zatim domaću-zabavnu te rock glazbu, dok u eksperimentalnoj pop, rock i techno glazbu.



Slika 47: Preferencije stilskih pravaca popularne glazbe u inicijalnoj fazi ispitivanja

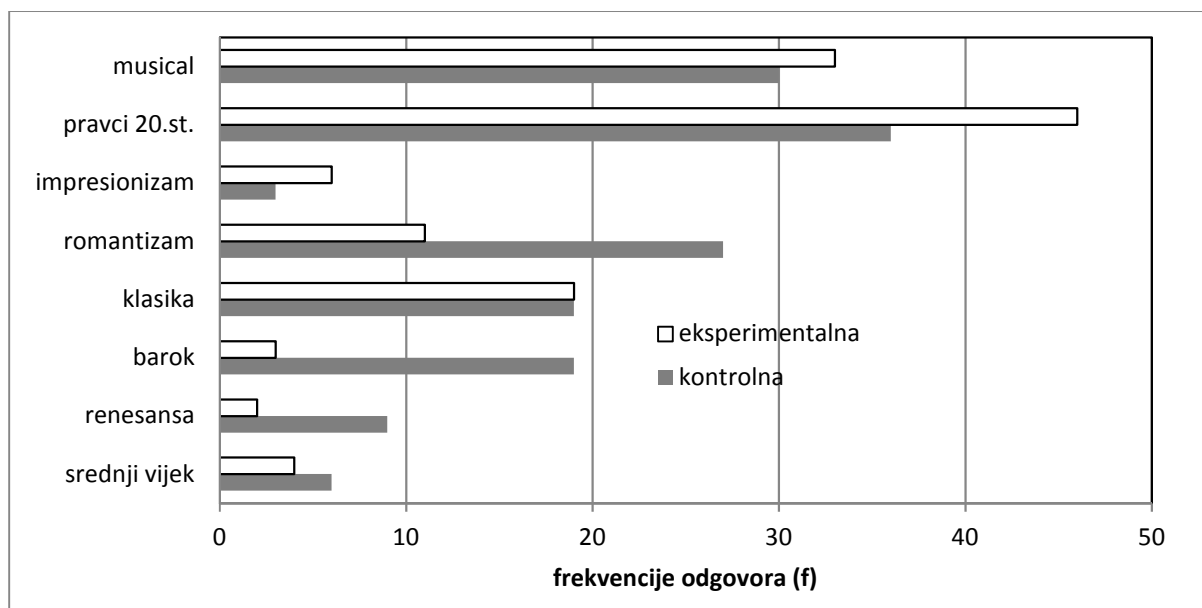
Na slici 48 su prikazane frekvencije odgovora sudionika na pitanje o tome koji stilski pravac popularne glazbe najradije slušaju u finalnoj fazi ispitivanja. Budući da su glazbeni pravci bili ponuđeni te da je bilo moguće odabrati više odgovora, ukupan zbroj frekvencija je veći od broja sudionika u skupini. Vidljivo je da u kontrolnoj skupini sudionici najviše slušaju pop glazbu, zatim domaću-zabavnu i rock jednako kao i u inicijalnoj fazi. U eksperimentalnoj skupini, najslušaniji je rock, zatim punk te domaća-zabavna glazba.



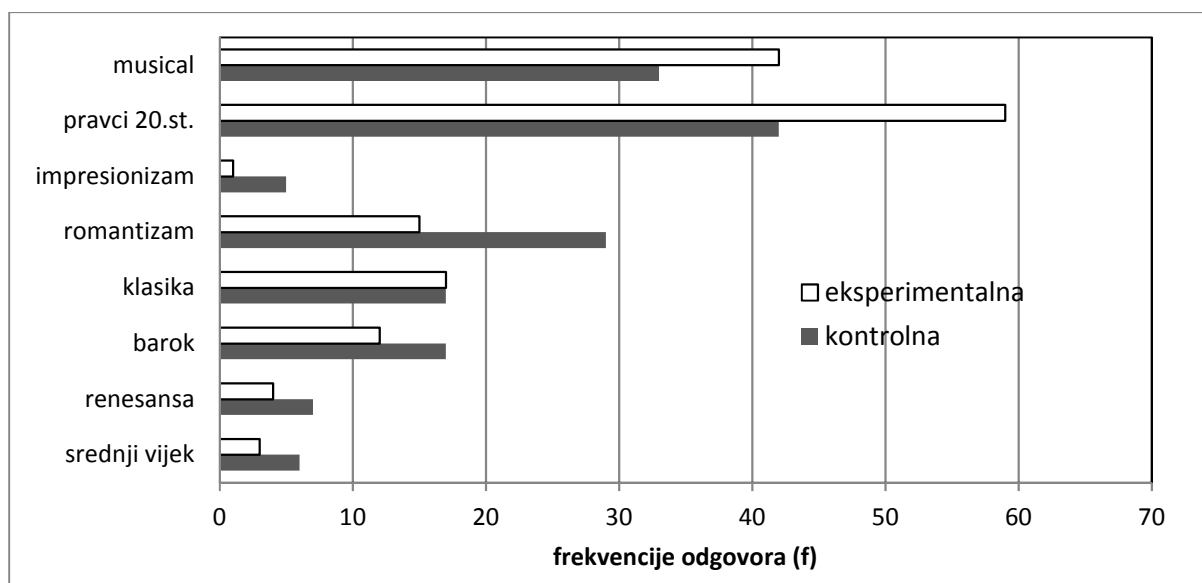
Slika 48: Preferencije stilskih pravaca popularne glazbe u finalnoj fazi ispitivanja

Na slici 49 su prikazane frekvencije odgovora sudionika na pitanje o tome koji **stilski pravac umjetničke glazbe** im se najviše sviđa. Budući da su glazbeni pravci umjetničke glazbe bili ponuđeni te da je bilo moguće odabrati više odgovora, ukupan zbroj frekvencija je veći od broja sudionika u skupini. Vidljivo je da u kontrolnoj skupini najviše sudionika odabire pravce 20. stoljeća i mjuzikl kao najdraže glazbene pravce umjetničke glazbe, slično kao i sudionici u eksperimentalnoj skupini.

U finalnoj fazi (slika 50), sudionici u obje skupine također najviše preferiraju glazbene pravce 20.st. i mjuzikl. Renesansa, impresionizam i srednji vijek im se najmanje sviđaju u obje faze ispitivanja.



Slika 49: Preferencije stilskih pravaca umjetničke glazbe u inicijalnoj fazi

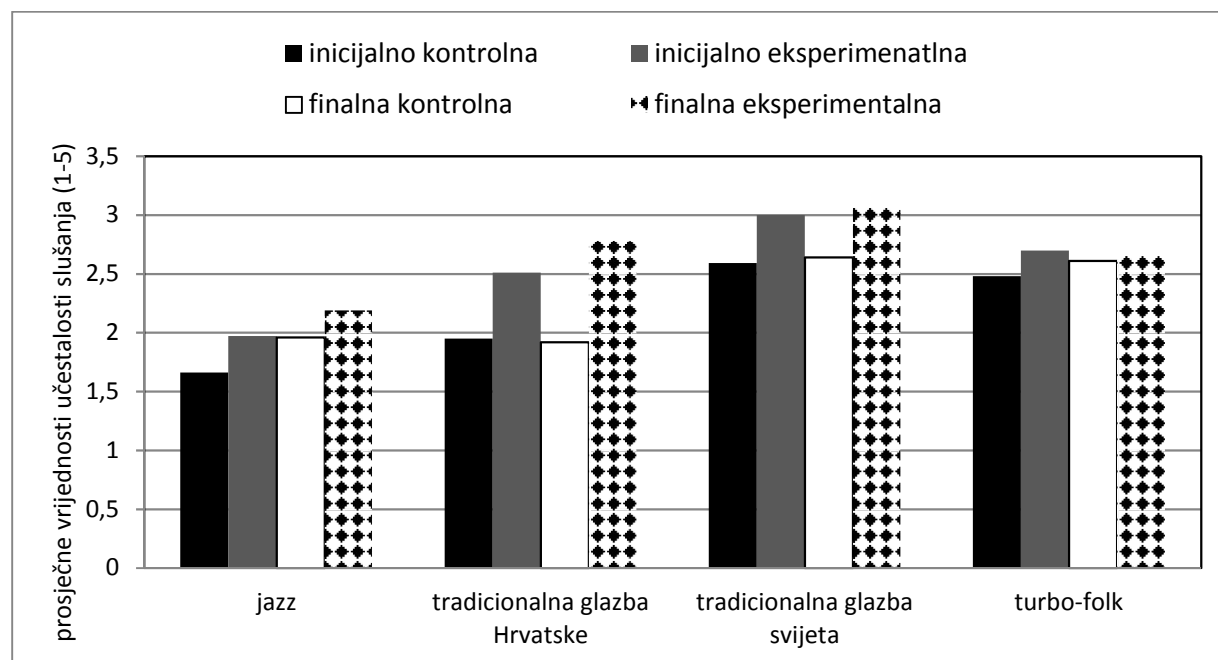


Slika 50: Preferencije stilskih pravaca umjetničke glazbe u finalnoj fazi

Rezultati analize procjene **učestalosti slušanja jazz, tradicijske glazbe Hrvatske, tradicijske glazbe svijeta i turbo-folk glazbe** prikazani su u tablici 51 i na slici 51. Vidljivo je postojanje značajne razlike u učestalosti slušanja tradicijske glazbe Hrvatske između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi. U finalnoj fazi također je utvrđena razlika u učestalosti slušanja tradicijske glazbe Hrvatske, ali i tradicijske glazbe svijeta pri čemu sudionici iz eksperimentalne u odnosu na kontrolnu skupinu u većoj mjeri slušaju tradicijsku glazbu. Slika 51 pokazuje i to da je slušanje turbo-folk glazbe prilično prisutno kod obiju skupina ispitanika, dok je jazz pravac najniže rangirani stilski pravac koji sudionici preferiraju.

Tablica 51: Rezultati Mann-Whitney U testa za testiranje razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u učestalosti slušanja glazbenih pravaca

	Inicijalna faza			Finalna faza		
	U	z	p	U	z	p
Jazz	3082.0	1.94	.052	3278.0	1.22	.221
Tradicijska glazba Hrvatske	2686.0	3.11	.001	2152.0	4.80	.000
Tradicijska glazba svijeta	3055.0	1.89	.058	2980.5	2.13	.033
Turbo-folk	3249.0	1.29	.196	3538.0	.37	.710



Slika 51: Učestalost slušanja glazbenih pravaca

Analiza rezultata preferencija različitih glazbenih stilova pokazali su kako sudionici obiju skupina najviše preferiraju *pop*, *filmsku*, *techno* i *rock* glazbu. Takvi su rezultati u skladu s rezultatima brojnih istraživanja koja potvrđuju kako su glazbene preferencije adolescenata orijentirane uglavnom prema popularnom glazbenom idiomu (Hargreaves, 1984; Hargreaves i North, 1999). U finalnoj fazi ispitivanja eksperimentalne skupine utvrđen je značajni porast preferencija *filmske* i *tradicijske* glazbe, ali i pad interesa za *soul/funk* glazbu što se može pripisati utjecaju nastavnog modela poučavanja. Konačno, može se zaključiti da model glazbene nastave nije imao značajnijeg utjecaja na procjenu sviđanja glazbenih stilova sudionika osim kod navedenih triju stilova gdje je pozitivno utjecao na sviđanje *tradicijske* i *filmske* glazbe, a negativno na sviđanje *soul-funk* glazbe.

Što se tiče preferencija stilskih pravaca popularne glazbe, sudionici kontrolne skupine u objema fazama ispitivanja najradije slušaju *pop* glazbu, zatim *domaću-zabavnu* i *rock*, a sudionici eksperimentalne skupine *pop*, *rock* i *techno* glazbu u inicijalnoj fazi, dok je u finalnom ispitivanju najslušaniji bio *rock*, zatim *punk* te *domaća-zabavna* glazba što ukazuje na značajne promjene u preferiranju glazbenih pravaca unutar jedne nastavne godine uvjetovane najvjerojatnije utjecajem društva i medija jer navedeni pravci nisu naročito zastupljeni u nastavi Glazbene umjetnosti. Rezultati preferencija pravaca umjetničke glazbe pokazali su u objema fazama ispitivanja isto mišljenje za sudionike obiju skupina, a to je da učenici najviše preferiraju *glazbene pravce 20.st.* i *mjuzikl*, dok im se stilski izričaj *renesanse*, *impresionizma* i *srednjeg vijeka* najmanje sviđa.

U posljednjem dijelu u kojem su se ispitivale preferencije stilskih pravaca *jazz* glazbe, *tradicijske glazbe Hrvatske*, *tradicijske glazbe svijeta* i *turbo-folk* glazbe pokazalo se kako je u inicijalnoj fazi ispitivanja između kontrolne i eksperimentalne skupine vidljivo postojanje značajne razlike u učestalosti slušanja *tradicijske glazbe Hrvatske*, a u finalnoj fazi *tradicijske glazbe Hrvatske* i *tradicijske glazbe svijeta* što se može pripisati utjecaju eksperimentalnog nastavnog modela.

Zaključno, ovim dijelom ispitivanja potvrđen je pozitivan učinak *Modela recipročnog odgovora* u nastavi Glazbene umjetnosti i to na preferencije *filmske glazbe*, *tradicijske glazbe Hrvatske* i *tradicijske glazbe svijeta*, čime je djelomično potvrđena postavljena hipoteza.

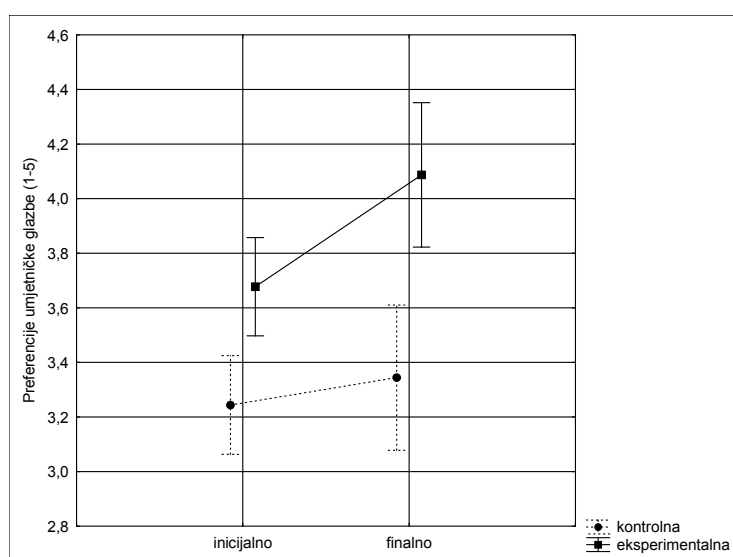
5.3.4.2. Preferencije različitih glazbenih stilova temeljem slušanja glazbenih ulomaka

U narednom dijelu prikazati će se rezultati glazbenih preferencija, ali dobivenih na temelju slušanja petnaest glazbenih primjera različitih glazbenih stilova (Slušni zadatak broj 1). Ukupni rezultati za umjetničku, tradicijsku i popularnu glazbu dobiveni su kao prosječni rezultati za četiri glazbena primjera pojedinog stila, dok su rezultati za filmsku glazbu, jazz i mjuzikl dobiveni temeljem slušanja jedne skladbe.

Slijedi legenda glazbenih ulomaka:

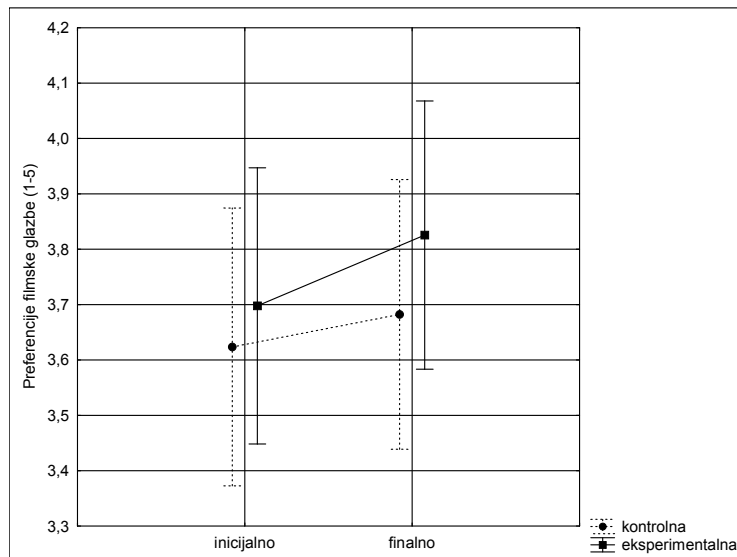
- Umjetnička glazba:
 - G. F. Händel: *Muzika na vodi, Alla hornpipe*
 - D. Pejačević: *Život cvijeća, Ljubica*
 - W. A. Mozart: *Ave verum corpus*
 - G. Puccini: *Turandot, Nessun dorma*
- Filmska glazba:
 - John Williams: Tema iz filma *Schindlerova lista*
- Jazz:
 - Frank Sinatra: *Fly me to the moon*
- Mjuzikl:
 - Briljantin: *You're the one that I want*
- Tradicijska glazba:
 - Klapa Šibenik: *Garlica je propivala*
 - F. Barić: *Podravska zvona*
 - Mariza: *Que Deus me perdoe*
 - Bugarska narodna: *Houbava Milka*
- Popularna glazba:
 - E. Presley: *Suspicious minds*
 - Basshunter: *Now you're gone*
 - Gibonni: *Činim pravu stvar*
 - Zlata Đorđević: *Bum čika čika*

Na slici 52 prikazani su rezultati za preferencije umjetničke glazbe. Dvosmjerna analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom pokazala je značajan efekt skupine ($F=17.87$; $df=1,169$; $p=.000$) i faze ispitivanja ($F=9.21$; $df=1,169$; $p=.003$), ali ne i značajan interakcijski učinak ($F=3.40$; $df=1,169$; $p=.067$). Može se zaključiti da je u finalnoj fazi došlo do povećanja preferencija, ali budući da je on prisutan u objema skupinama sudionika nije ga moguće pripisati nastavnom modelu. Činjenica da je eksperimentalna skupina u inicijalnom ispitivanju bila značajno bolja od kontrolne skupine bitno otežava zaključivanje. Ipak, rezultati su pokazali da je kod obje skupine došlo do pomaka iako je on izraženiji u eksperimentalnoj skupini.



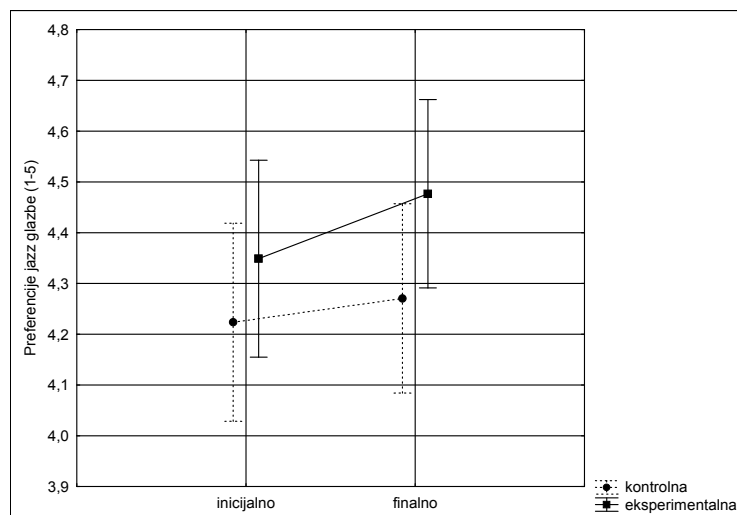
Slika 52: Preferencije umjetničke glazbe na slušnom zadatku

Na slici 53 prikazane su preferencije filmske glazbe utvrđene na slušnom zadatku. Dvosmjerna analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom pokazala je da ne postoji ni značajan efekt skupine ($F=.441$; $df=1,169$; $p=.507$), ni faze ispitivanja ($F=1.963$; $df=1,169$; $p=.163$), niti značajan interakcijski učinak ($F=.269$; $df=1,169$; $p=.605$).



Slika 53: Preferencije filmske glazbe na slušnom zadatku

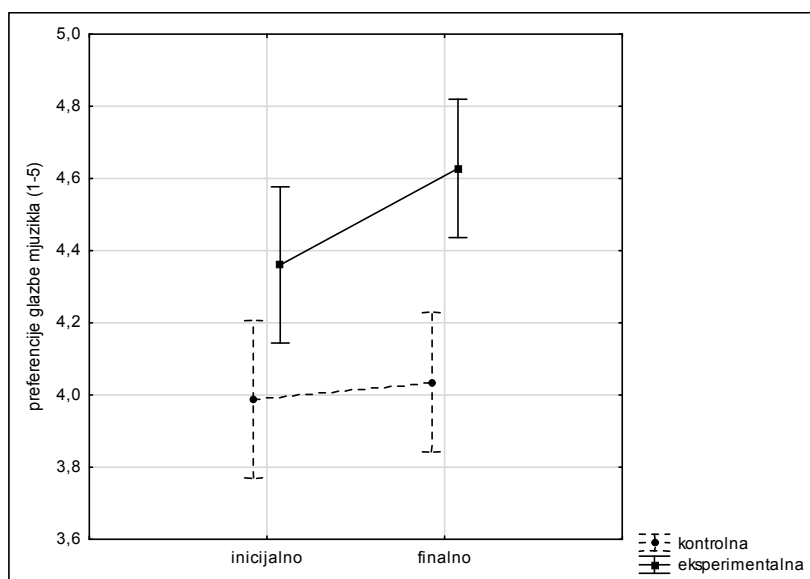
Na slici 54 prikazane su preferencije jazz glazbe utvrđene na slušnom zadatku. Dvosmjerna analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom pokazala je da ne postoji ni značajan efekt skupine ($F=1.82$; $df=1,169$; $p=.179$), ni faze ispitivanja ($F=2.181$; $df=1,169$; $p=.142$), niti značajan interakcijski učinak ($F=.466$; $df=1,169$; $p=.496$).



Slika 54: Preferencije jazz glazbe na slušnom zadatku

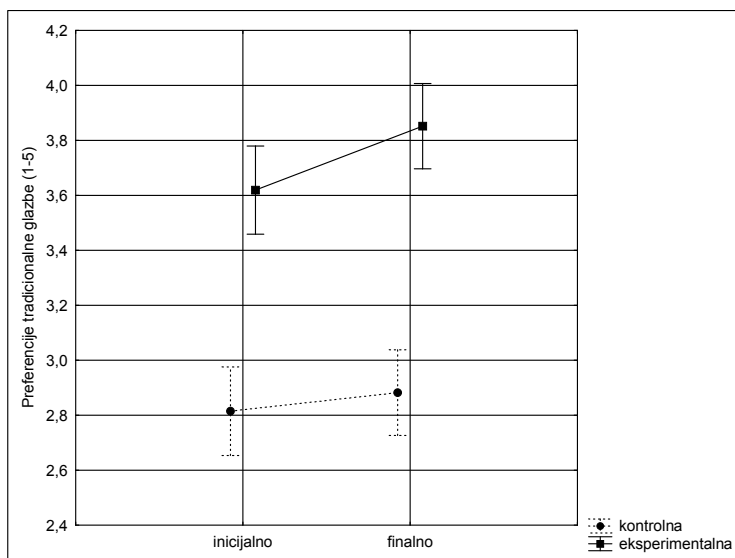
Na slici 55 prikazane su preferencije mjuzikla utvrđene na slušnom zadatku. Dvosmjerna analiza varijance s ponovljenim mjerenjima pokazala je da postoje značajne razlike i s obzirom na skupinu ($F=13.43$, $df=1,169$; $p=.000$) i s obzirom na fazu ispitivanja ($F=5.83$; $df=1,169$; $p=.017$), dok nije utvrđen značajn interakcijski učinak ($F=2.86$; $df=1,169$; $p=.093$). Pri tome, kako je iz slike 55 vidljivo, u finalnoj je fazi ispitivanja došlo do značajnog porasta

preferencija glazbenog primjera mjuzikla u objema skupinama sudionika pri čemu je taj porast izraženiji u eksperimentalnoj skupini.



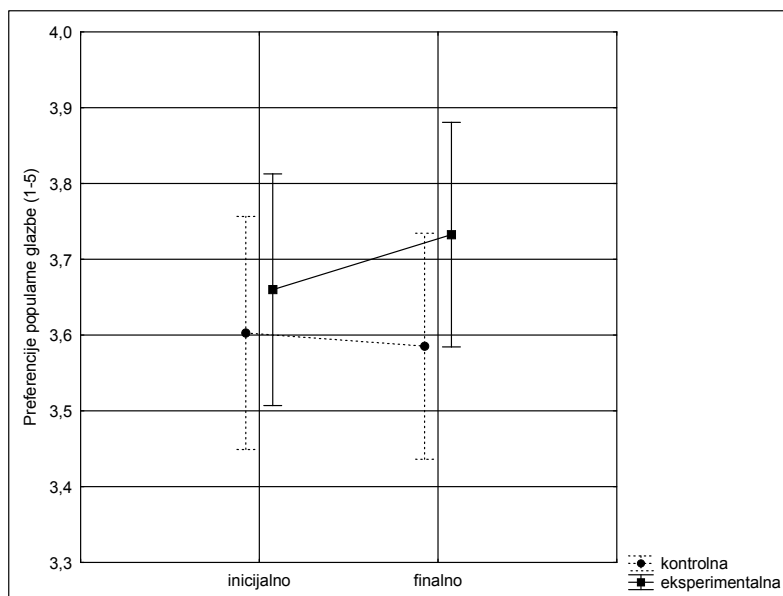
Slika 55: Preferencije glazbe mjuzikla na slušnom zadatku

Na slici 56 prikazane su preferencije tradicijske glazbe utvrđene na slušnom zadatku. Dvosmjerna analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom pokazala je značajan efekt skupine ($F=68.30$; $df=1,169$; $p=.000$), faze ispitivanja ($F=16.85$; $df=1,169$; $p=.000$) te značajan interakcijski učinak skupine i faze ispitivanja ($F=5.08$; $df=1,169$; $p=.025$). Moguće je zaključiti da je do značajnijeg porasta preferencija u finalnoj fazi došlo u eksperimentalnoj skupini sudionika pa se taj učinak može pripisati djelovanju nastavnog modela.



Slika 56: Preferencije tradicijske glazbe na slušnom zadatku

Konačno, u preferencijama popularne glazbe (slika 57) nije došlo do promjena u fazama ($F=.534$; $df=1,169$; $p=.466$), nije utvrđena razlika među skupinama ($F=1.014$; $df=1,169$; $p=.315$), niti interakcijski učinak ($F=1.439$; $df=1,169$; $p=.232$).



Slika 57: Preferencije popularne glazbe na slušnom zadatku

Analiza preferencija glazbenih ulomaka različitih stilova glazbe (Slušni zadatak br. 1) pokazala je da je u finalnoj fazi kod obje skupine ispitanika došlo do pozitivnog pomaka u preferencijama umjetničke glazbe, ali je on ipak izraženiji u eksperimentalnoj skupini. U finalnoj fazi u odnosu na inicijalnu nisu uočene značajne razlike u preferiranju filmske glazbe, jazz i popularne glazbe, ali je zato došlo do značajnog porasta preferencija mjuzikla i tradicijske glazbe u eksperimentalnoj skupini sudionika pa se taj učinak ponovno može pripisati djelovanju nastavnog modela.

Zaključno, temeljem rezultata istraživanja preferencija različitih glazbenih stilova, dokazano je da između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu* postoji statistički značajna razlika i to kod sudionika eksperimentalne skupine kod koje su utvrđeni viši rezultati preferencija filmske glazbe, tradicijske glazbe Hrvatske i tradicijske glazbe svijeta. Također, kod eksperimentalne skupine utvrđen je značajan pozitivan pomak u preferencijama ulomaka tradicijske glazbe, mjuzikla ali i umjetničke glazbe. Time se može reći da se **treća hipoteza djelomično prihvaća**.

5.3.5. Interkulturalne kompetencije učenika

Utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na interkulturalne kompetencije učenika, odnosno na njegovanje vlastitog kulturnog, nacionalnog i vjerskog identiteta te poštivanje i uvažavanje ljudi različitih kultura, nacija i religija ispitan je u četvrtom dijelu anketnog upitnika (*Interkulturalizam*). Postavljena je četvrta hipoteza:

H4: Ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnim kompetencijama između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

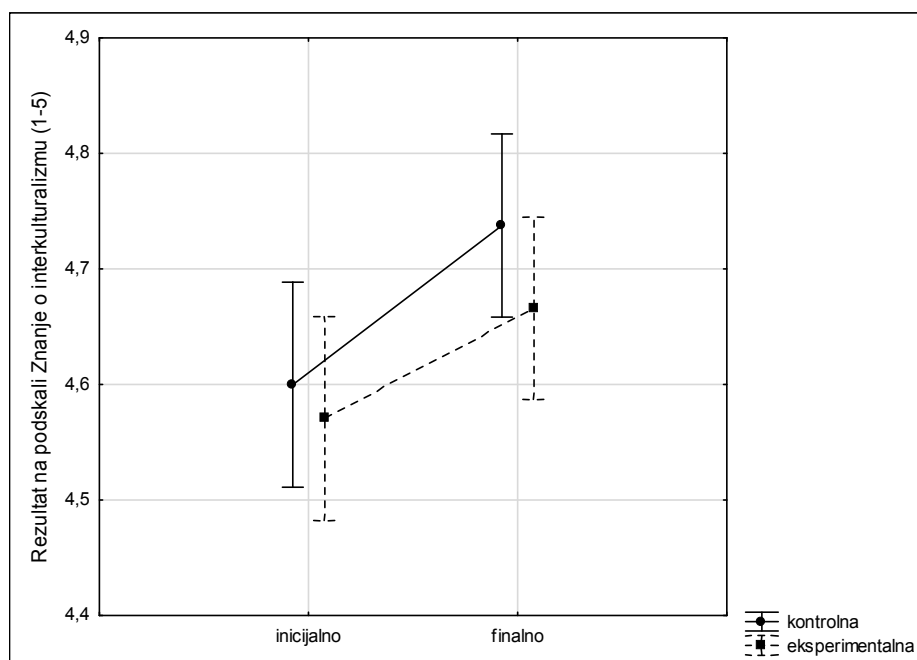
Kako bi se testirala četvrta hipoteza, anketnim upitnikom su se ispitali:

- interkulturalni stavovi sudionika o znanju, brizi i djelovanju
- stavovi sudionika o tradicijskoj glazbi Hrvatske i drugih naroda
- stavovi učenika o glazbi s tradicijskim obilježjima u nastavi glazbe

5.3.5.1. Interkulturalni stavovi sudionika o znanju, brizi i djelovanju

Polazeći od Bloomove taksonomije odgojno-obrazovnih ishoda, Munroe je u *Upitniku interkulturalnih stavova* (Munroe i Pearson, 2006) izolirao tri domene: znanje, brigu i djelovanje. Smatrao je da će ispravna procjena stanja sudionika unutar takvih interkulturalnih domena pomoći u određivanju efikasnosti obrazovanja i stvaranju atmosfere koja će poticati oblikovanje interkulturalnih stavova.

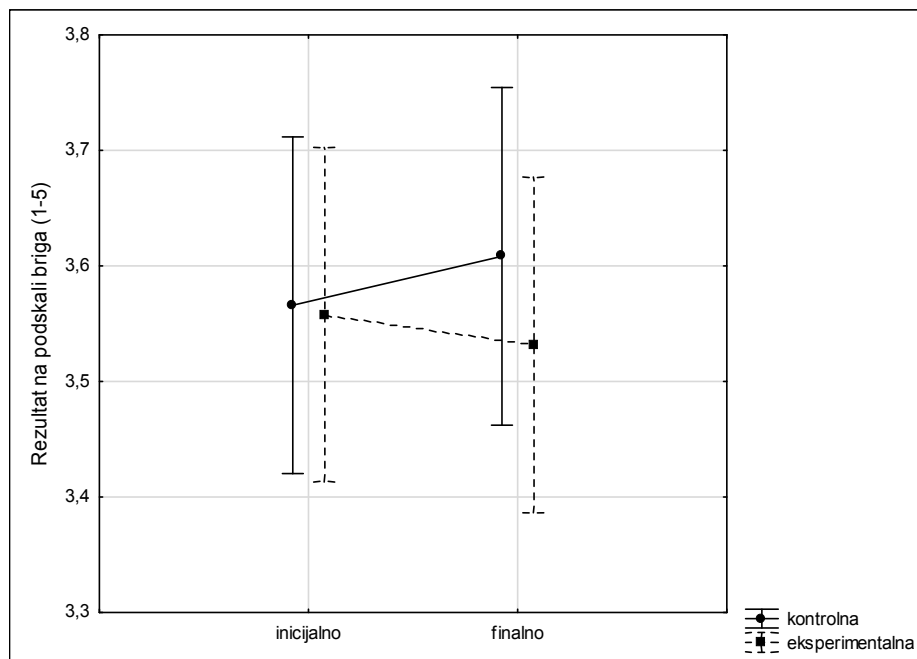
U vezi prvog aspekta stava o interkulturalizmu – znanja, provedena je analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom. Analiza je pokazala da postoje značajne razlike između inicijalnog i finalnog ispitivanja ($F=24.42$, $df=1,169$; $p=.000$), dok nije utvrđena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine ($F=.83$; $df=1,169$; $p=.362$), kao ni interakcijski efekt ($F=.81$; $df=1,169$; $p=.370$). Stoga je moguće zaključiti da je došlo do promjene u znanju o interkulturalizmu u finalnoj fazi ispitivanja, ali u obje skupine sudionika (slika 58) pa taj učinak nije moguće pripisati utjecaju nastave.



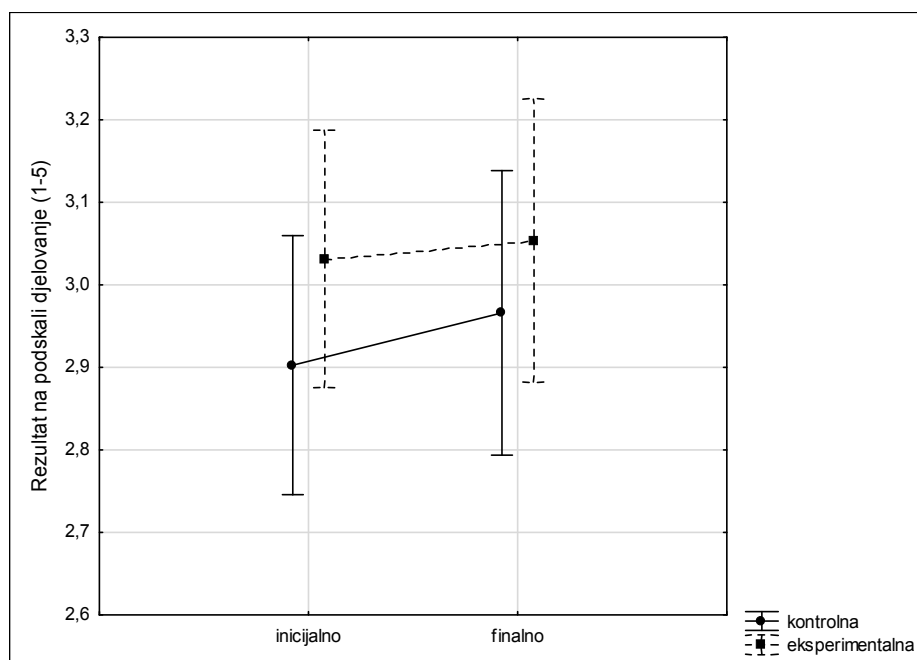
Slika 58: Razlike u inicijalnoj i finalnoj fazi između kontrolne i eksperimentalne skupine u znanju o interkulturalizmu

Što se tiče aspekta brige, analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom (slika 59) pokazala je da ne postoje značajne razlike između inicijalnog i finalnog ispitivanja ($F=.03$ $df=1,169$; $p=.860$), nije utvrđena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine ($F=.21$; $df=1,169$; $p=.651$), niti interakcijski efekt ($F=.55$; $df=1,169$; $p=.459$).

U vezi trećeg aspekta interkulturalizma, djelovanja, analiza varijance s ponovljenim mjerenjima i skupinom kao nezavisnom varijablom (slika 60.) pokazala je da ne postoje značajne razlike između inicijalnog i finalnog ispitivanja ($F=1.11$ $df=1,169$; $p=.293$), nije utvrđena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine ($F=.96$; $df=1,169$; $p=.329$), niti interakcijski efekt ($F=.26$; $df=1,169$; $p=.613$).



Slika 59: Razlike u inicijalnoj i finalnoj fazi između kontrolne i eksperimentalne skupine u brizi kao aspektu stavova o interkulturalizmu

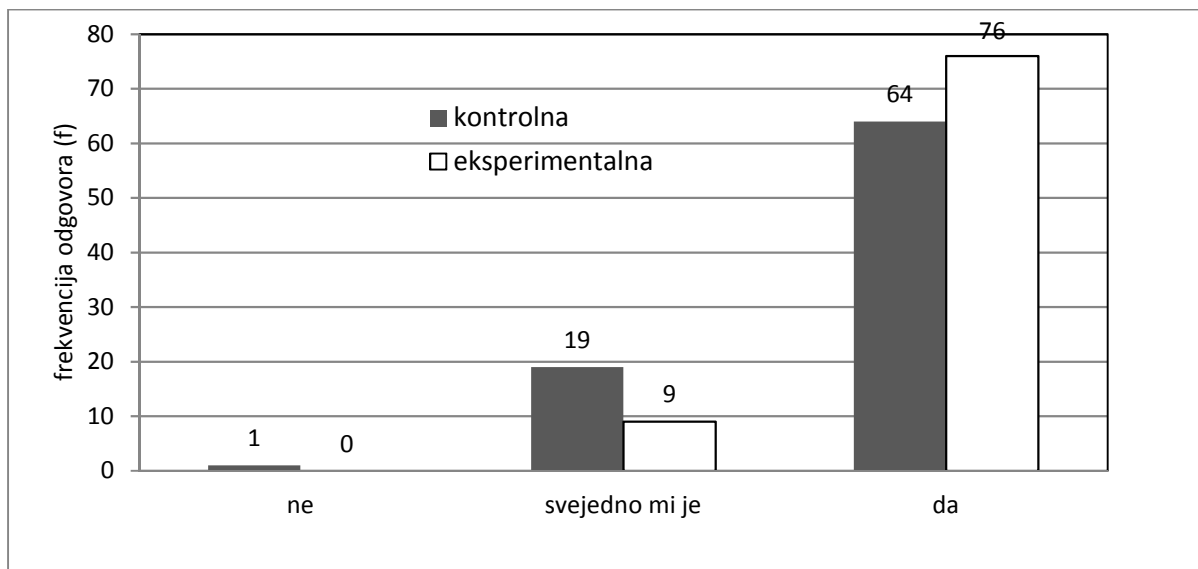


Slika 60: Razlike u inicijalnoj i finalnoj fazi između kontrolne i eksperimentalne skupine u djelovanju kao aspektu stavova o interkulturalizmu

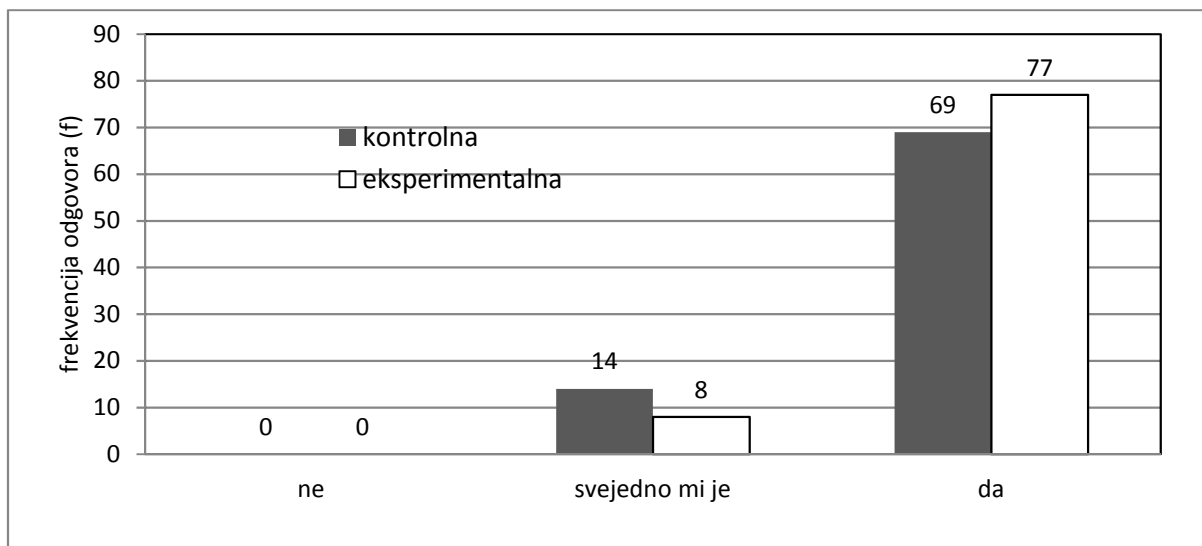
Temeljem analize interkulturalnih stavova o znanju, brizi i djelovanju uočeno je da nema razlika u interkulturalnim kompetencijama između sudionika koji slušali nastavu utemeljenu na *Modelu recipročnih odgovora* i *dijakronijskom modelu*. Istražujući interkulturalne kompetencije studenata pomoću *Upitnika interkulturalnih stavova* (Munroe i Pearson, 2006) te njihove preferencije *glazbi svijeta*, Dobrota (2016c) potvrđuje postojanje povezanosti između preferencija *glazbi svijeta* i nekih aspekata interkulturalnih stavova sudionika. Nadalje, uočava kako studenti viših godina studija imaju pozitivnije stavove prema interkulturalizmu i veće preferencije *glazbi svijeta*, u odnosu na studente nižih godina studija, što se dijelom može objasniti njihovom interkulturalnom (glazbenom) podukom, a dijelom i utjecajem različitih neformalnih faktora. Uočeno je i to kako studenti pokazuju značajno veće preferencije vokalno-instrumentalnih, u odnosu na instrumentalne ulomke *glazbi svijeta*.

5.3.5.2. Stavovi sudionika o tradicijskoj glazbi Hrvatske i drugih naroda

U odgovorima na pitanje *Jesu li tradicijske skladbe svakog naroda vrijedne poštovanja?*, ni u inicijalnoj ($\chi^2=5.59$; $df=2$; $p=.06$) ni u finalnoj ($\chi^2=2.05$; $df=2$; $p=.15$) fazi ispitivanja nisu utvrđene značajne razlike u odgovorima između kontrolne i eksperimentalne skupine (slike 61 i 62).

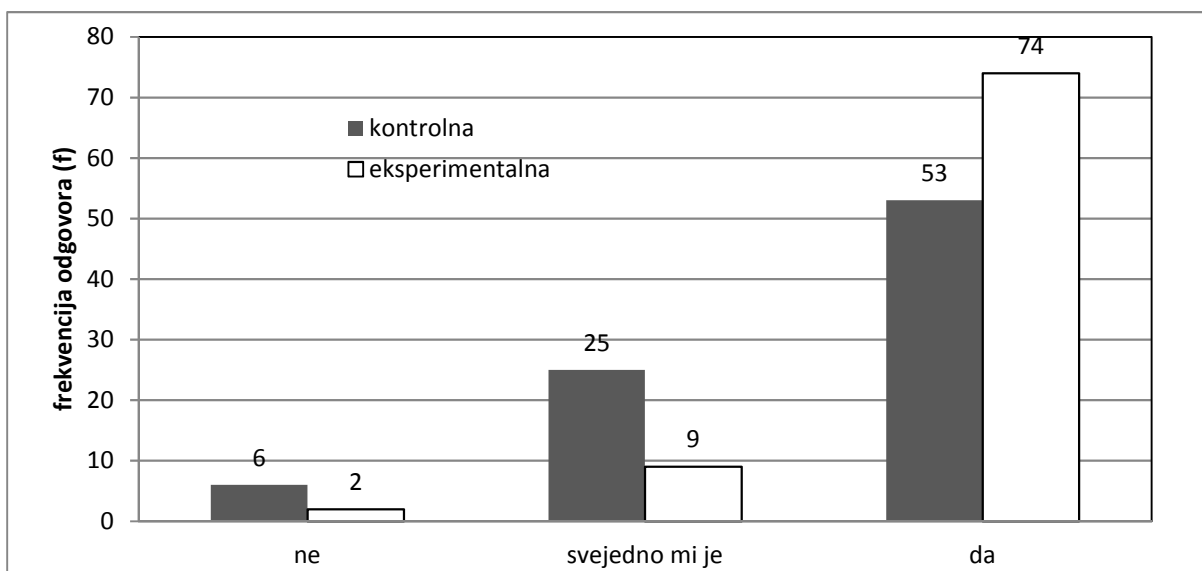


Slika 61: Odgovori sudionika na pitanje o tome jesu li tradicijske skladbe svakog naroda vrijedne poštovanja u inicijalnoj fazi ispitivanja

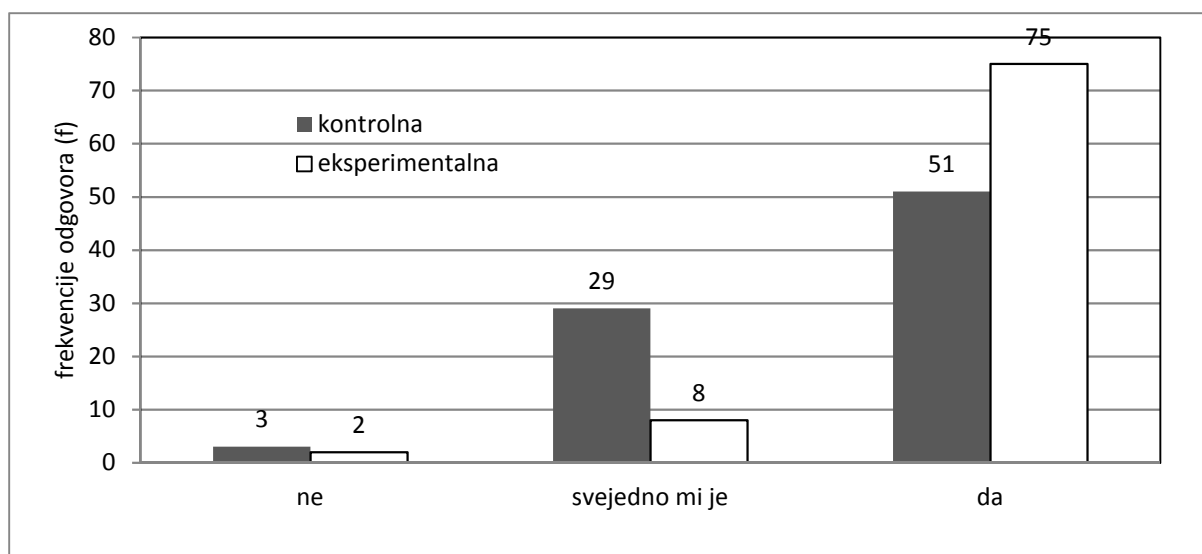


Slika 62: Odgovori sudionika na pitanje o tome jesu li tradicijske skladbe svakog naroda vrijedne poštovanja u finalnoj fazi ispitivanja

Razmatrajući odgovore na pitanje *Jesi li ponosan na glazbenu baštinu našeg hrvatskog naroda?* u obje faze ispitivanja postoje razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine. Naime, i u inicijalnoj fazi ($\chi^2=12.99$; $df=2$; $p=.002$) i u finalnoj fazi ($\chi^2=16.67$; $df=2$; $p=.02$) sudionici iz eksperimentalne skupine su dali pozitivnije odgovore (slike 63 i 64).

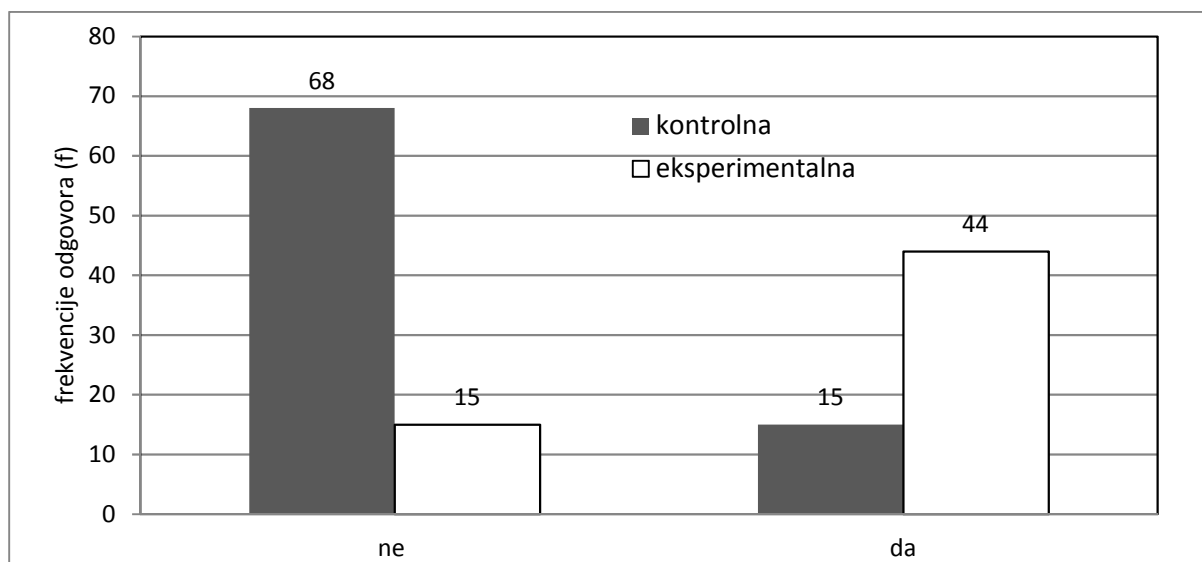


Slika 63: Odgovori sudionika na pitanje o tome jesu li ponosni na glazbenu baštinu našeg hrvatskog naroda u inicijalnoj fazi ispitivanja

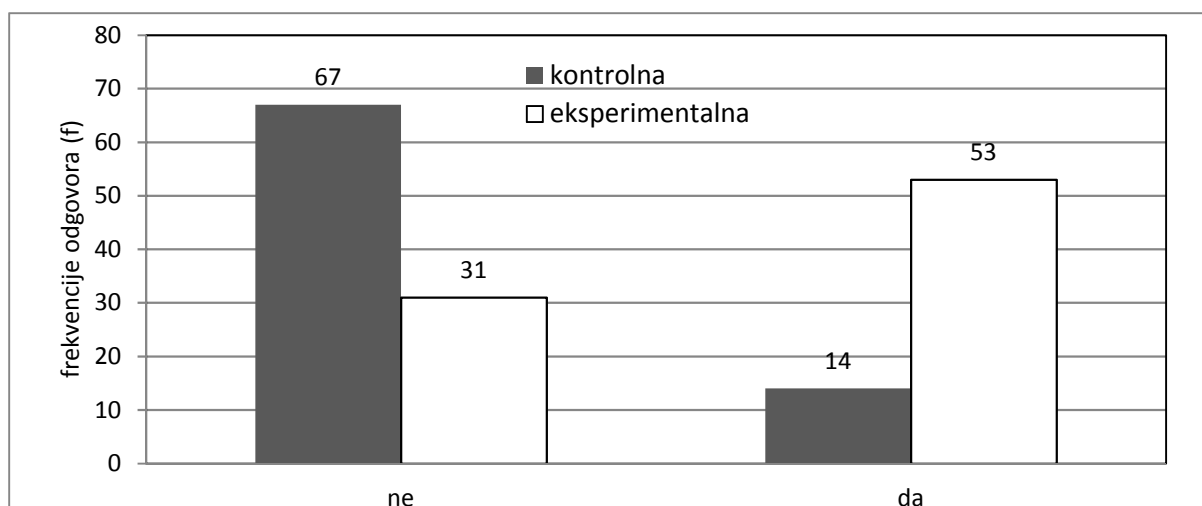


Slika 64: Odgovori sudionika na pitanje o tome jesu li ponosni na glazbenu baštinu našeg hrvatskog naroda u finalnoj fazi ispitivanja

Analizirajući odgovore na pitanje *Posjećuješ li rado koncerte folklorne glazbe?*, uočeno je kako u obje faze ispitivanja postoje razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine. I u inicijalnoj ($\chi^2=22.44$; $df=1$; $p=.000$) i u finalnoj fazi ($\chi^2=36.24$; $df=1$; $p=.000$) sudionici iz eksperimentalne skupine su dali pozitivnije odgovore (slike 65 i 66).



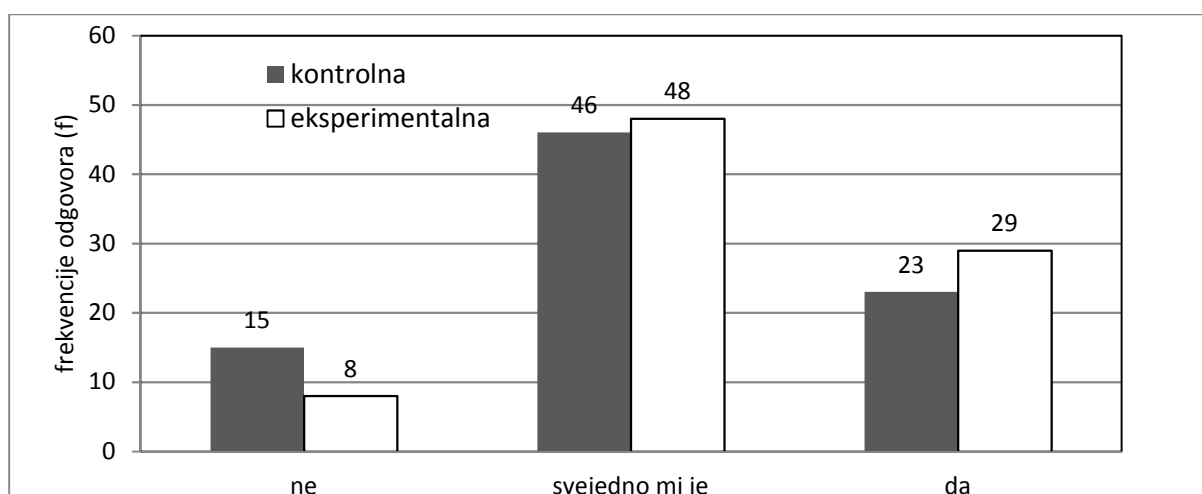
Slika 65: Odgovori sudionika na pitanje o tome posjećuju li rado koncerte folklorne glazbe u inicijalnoj fazi ispitivanja



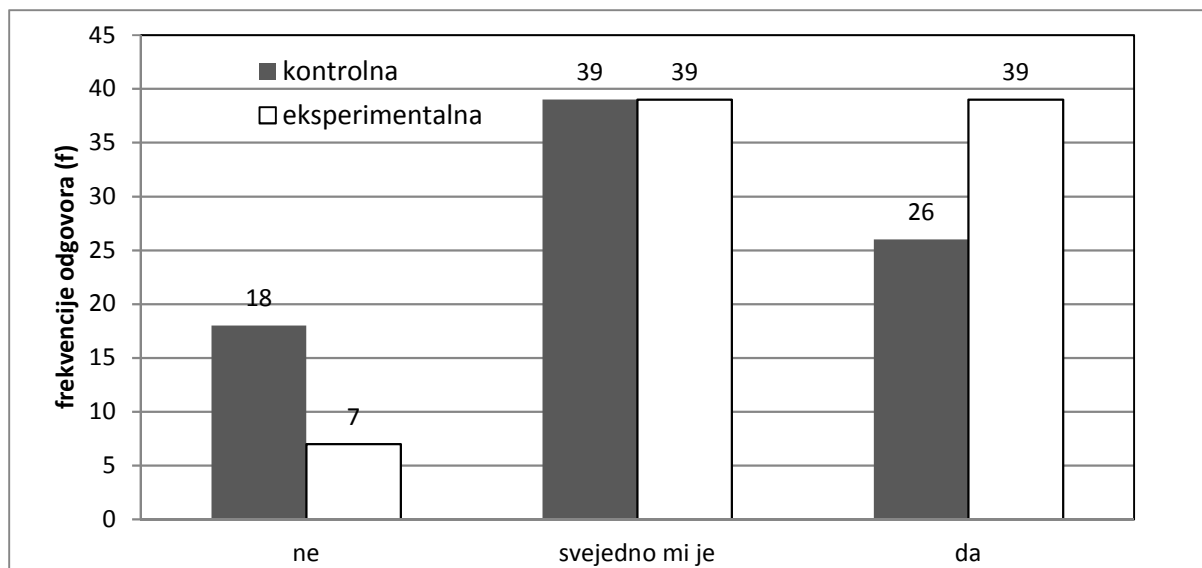
Slika 66: Odgovori sudionika na pitanje o tome posjećuju li rado koncerte folklorne glazbe u finalnoj fazi ispitivanja

5.3.5.3. Stavovi učenika o glazbi s tradicijskim obilježjima u nastavi glazbe

Analizirajući stajališta u vezi tvrdnje *Smatram da bi se u nastavi glazbe trebala više obrađivati glazba s tradicijskim obilježjima različitih naroda*, uočeno je da u inicijalnoj fazi ispitivanja nisu utvrđene razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine ($\chi^2=2.86$; $df=2$; $p=.239$), dok je u finalnoj fazi utvrđena značajna razlika između dvije skupine sudionika ($\chi^2=7.42$; $df=2$; $p=.024$) (slike 67 i 68). U finalnoj fazi su sudionici iz eksperimentalne skupine dali pozitivnije odgovore u smislu da u većoj mjeri smatraju da bi se u nastavi glazbe trebala više obrađivati glazba s tradicijskim obilježjima različitih naroda što se može pripisati nastavnom modelu.

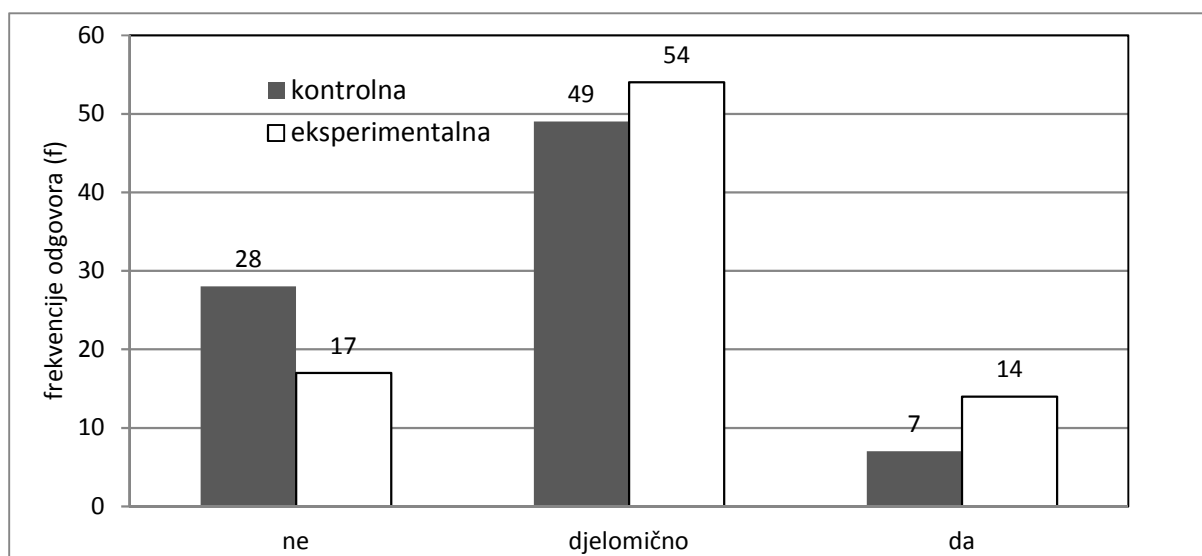


Slika 67: Odgovori sudionika na pitanje o tome smatraju li da bi se u nastavi glazbe trebala više obrađivati glazba s tradicijskim obilježjima različitih naroda u inicijalnoj fazi ispitivanja

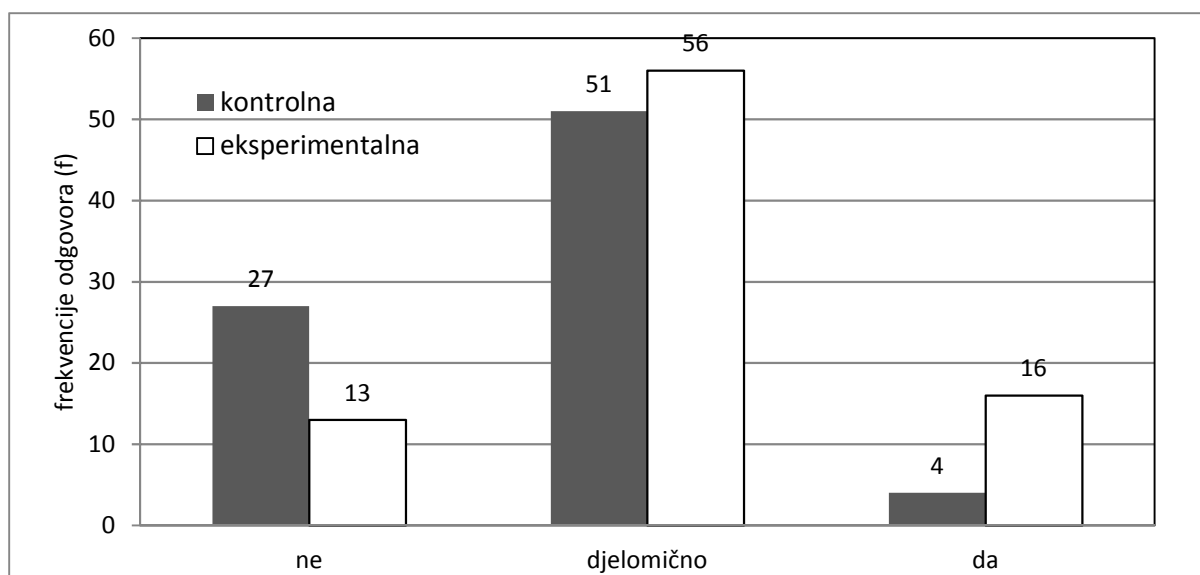


Slika 68: Odgovori sudionika na pitanje o tome smatraju li da bi se u nastavi glazbe trebala više obrađivati glazba s tradicijskim obilježjima različitih naroda u finalnoj fazi ispitivanja

Analizirajući odgovore na posljednju tvrdnju u ovom dijelu istraživanja, *Poznajem umjetničke skladbe hrvatskih skladatelja i rado ih slušam*, uočeno je kako u inicijalnoj fazi ispitivanja nisu utvrđene razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine ($\chi^2=5.26$ df=2; $p=.07$), dok je u finalnoj fazi utvrđena značajna razlika između dvije skupine sudionika ($\chi^2=13.31$; df=2; $p=.004$) (slike 69 i 70). U finalnoj fazi su sudionici iz eksperimentalne skupine dali pozitivnije odgovore u smislu da u većoj mjeri poznaju umjetničke skladbe hrvatskih skladatelja i rado ih slušaju što se može pripisati nastavnom modelu.



Slika 69: Odgovori sudionika na pitanje o tome poznaju li skladbe hrvatskih umjetnika i slušaju li ih rado u inicijalnoj fazi ispitivanja



Slika 70: Odgovori sudionika na pitanje o tome poznaju li skladbe hrvatskih umjetnika i slušaju li ih rado u finalnoj fazi ispitivanja

Zaključno, u ispitivanju interkulturalnih stavova o znanju, brizi i djelovanju, rezultati pokazuju da nema razlike u interkulturalnim kompetencijama između kontrolne i eksperimentalne skupine. Vidljiv je značajan napredak za obje skupine u interkulturalnom znanju koji se može pripisati pozitivnom učinku općeg srednjoškolskog gimnazijskog obrazovanja. No rezultati pokazuju i to kako znanje ipak nije dovoljno za razvijanje veće brige i aktivnog djelovanja prema potrebitima jer obje skupine nisu pokazale nikakav napredak u finalnoj fazi ispitivanja iz područja brige i djelovanja.

Što se tiče stavova sudionika o tradicijskoj glazbi Hrvatske i drugih naroda, u prosjeku 85% sudionika obje skupine u obje faze ispitivanja smatra da su tradicijske skladbe svakog naroda vrijedne poštovanja. Razlika postoji u stavovima eksperimentalne skupine i to u obje faze ispitivanja gdje u znatno većem postotku za razliku od kontrolne grupe ističu da su ponosni na glazbenu baštinu našeg hrvatskog naroda i kako rado posjećuju koncerte folklorne glazbe. S obzirom da je broj pozitivnih odgovora ostao gotovo identičan u obje faze ispitivanja, ovi stavovi eksperimentalne skupine ipak se ne mogu povezati s utjecajem nastavnog modela.

O glazbi s tradicijskim obilježjima u nastavi Glazbene umjetnosti ipak postoje značajne razlike u stavovima između dviju skupina sudionika. Naime, za razliku od kontrolne skupine, u finalnom ispitivanju sudionici eksperimentalne skupine u većoj mjeri smatraju da bi se u nastavi glazbe trebala više obrađivati glazba s tradicijskim obilježjima različitih naroda te da poznaju umjetničke skladbe hrvatskih skladatelja i rado ih slušaju. Stoga se ovaj pozitivan stav sudionika eksperimentalne skupine o većem uvođenju glazbe s tradicijskim obilježjima u

nastavu Glazbene umjetnosti može se pripisati djelovanju eksperimentalnog nastavnog modela.

Istražujući interkulturalne stavove studenata i njihove preferencije glazbi svijeta, Dobrota (2016c) uočava povezanost između nekih aspekata interkulturalnih stavova i preferencija *glazbi svijeta* te značajne razlike u nekim aspektima interkulturalnih stavova i preferencija *glazbi svijeta* s obzirom na godinu studiranja. Nadalje, studenti pokazuju veće preferencije vokalno-instrumentalnih, u odnosu na instrumentalne ulomke glazbi svijeta. Stoga, autorica sugerira implementiranje većeg broja kolegija tijekom srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja koji utječu na formiranje i razvoj interkulturalnih stavova studenata.

Slijedom rečenog, **djelomično se prihvaća postavljena hipoteza**, budući da učenici eksperimentalne skupine, za razliku od učenika kontrolne skupine, u finalnoj fazi ispitivanja imaju pozitivnije stavove o glazbi s tradicijskim obilježjima u nastavi glazbe.

5.3.6. Stavovi učenika prema nastavi glazbe

Stavovi učenika prema nastavi glazbe ispitali su se u drugoj cjelini anketnog upitnika (*Situacije i konteksti slušanja glazbe*) i u Evaluacijskom listu.

Kako bi se utvrdio značaj i kvaliteta nastave Glazbene umjetnosti s aspekta učenika kao i učinkovitost nastavnog modela poučavanja na oblikovanje glazbenog ukusa postavljena je peta hipoteza:

H5: Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema nastavi glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*.

Da bi se testirala peta hipoteza, u inicijalnom i finalnom anketnom upitniku ispitan je:

- opći stav sudionika prema nastavi Glazbene umjetnosti:
 - korisnost nastave Glazbene umjetnosti za kulturni i osobni razvoj
 - interes sudionika za nastavu Glazbene umjetnosti
 - dostatnost satnice nastave Glazbene umjetnosti
 - potrebnost udžbenika za nastavu glazbe
 - dostatnost slušanja i analiziranja glazbenih primjera u nastavi glazbe
 - slušanje kod kuće glazbenih primjera koji se obrađuju u nastavi glazbe
 - potreba suvremenijeg pristupa u nastavi glazbe
 - kvaliteta rada nastavnika glazbe
 - izvori motivacije za učenje u nastavi glazbe
 - razlikovanje kvalitetne od nekvalitetne glazbe
 - otkrivanje novih glazbenih pravaca u slobodno vrijeme
 - uvažavanje umjetničke glazbe u svakodnevnom životu
 - utjecaj nastave glazbe na razvoj glazbenog ukusa
- stav sudionika prema učincima nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja:
 - kvaliteta percepcije glazbe
 - kritičko mišljenje prema glazbi
 - samostalno prepoznavanje sastavnica glazbenog djela
 - samostalno prepoznavanje skladatelja i naziva skladbe te razlikovanje glazbenih značajki stilskih razdoblja kroz povijest
 - formiranje identiteta kvalitetnog slušatelja glazbe

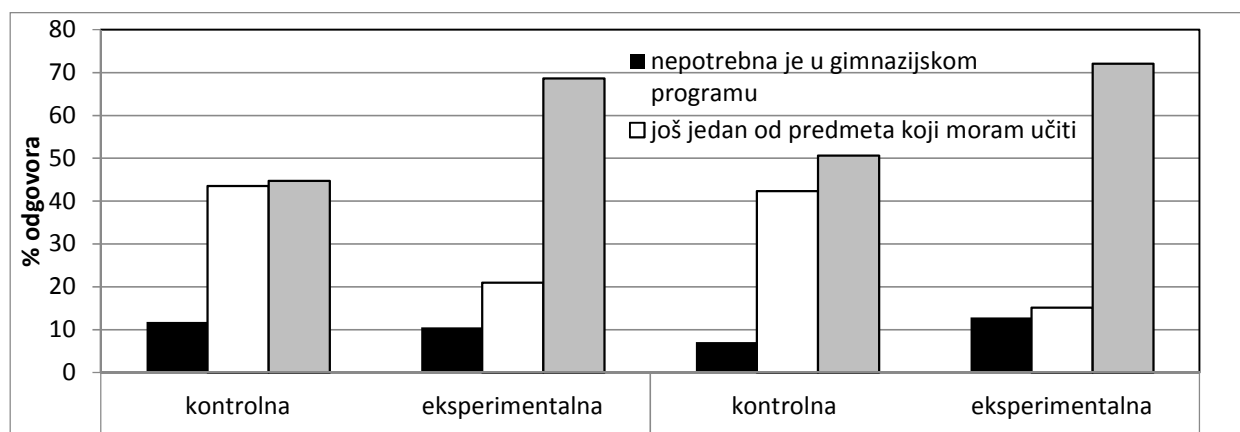
Da bi se testirala peta hipoteza, u Evaluacijskom listu su se ispitali:

- stavovi sudionika na pitanja zatvorenog tipa:
 - pozitivan utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na učenike
 - procjena kvalitete nastave i rada nastavnika
- stavovi sudionika na pitanja otvorenog tipa:
 - elementi nastave Glazbene umjetnosti koji su im se svidjeli
 - elementi nastave Glazbene umjetnosti koji im se nisu svidjeli
 - prijedlozi što bi mijenjali u nastavi Glazbene umjetnosti
 - prijedlozi za kvalitetniju nastavu Glazbene umjetnosti

5.3.6.1. Rezultati anketnog upitnika o općim stavovima sudionika prema nastavi Glazbene umjetnosti

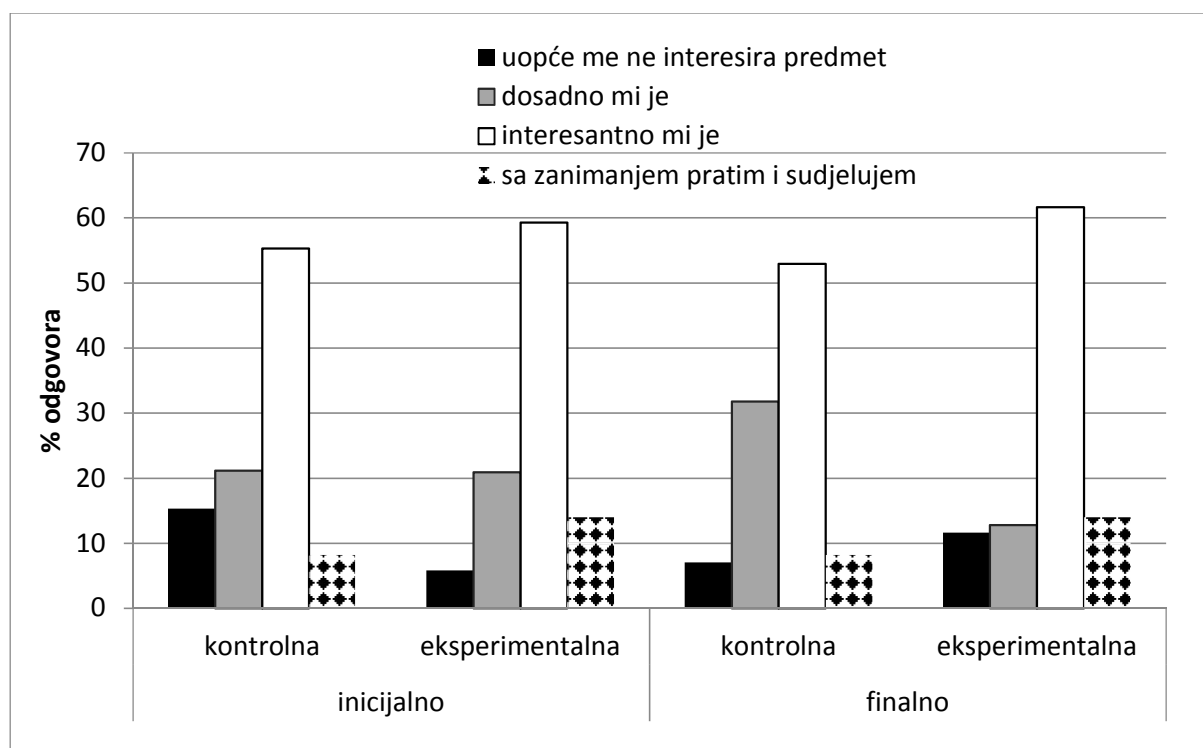
U nastavku su prikazani rezultati općih stavova sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine prema nastavi Glazbene umjetnosti i nastavi glazbe uopće u inicijalnoj i finalnoj fazi ispitivanja.

Na slici 71 prikazani su odgovori sudionika (%) na pitanje o **korisnosti nastave Glazbene umjetnosti za kulturni i osobni razvoj**. Wilcoxonov test ekvivalentnih parova pokazao je da ne postoji značajna razlika između inicijalne i finalne faze ispitivanja ni u kontrolnoj ($z=1.704$; $p=.088$), niti u eksperimentalnoj skupini ($z=.209$; $p=.834$). Može se zaključiti da različiti nastavni modeli nisu utjecali na stavove sudionika o korisnosti nastave Glazbene umjetnosti. Pri tome treba istaknuti da je najveći udio sudionika u obje skupine te u obje faze ispitivanja odgovorio da je nastava Glazbene umjetnosti korisna za kulturni i osobni razvoj (od 44.71% u kontrolnoj skupini u inicijalnoj fazi do najviše 72.09% sudionika u eksperimentalnoj skupini u finalnoj fazi ispitivanja).



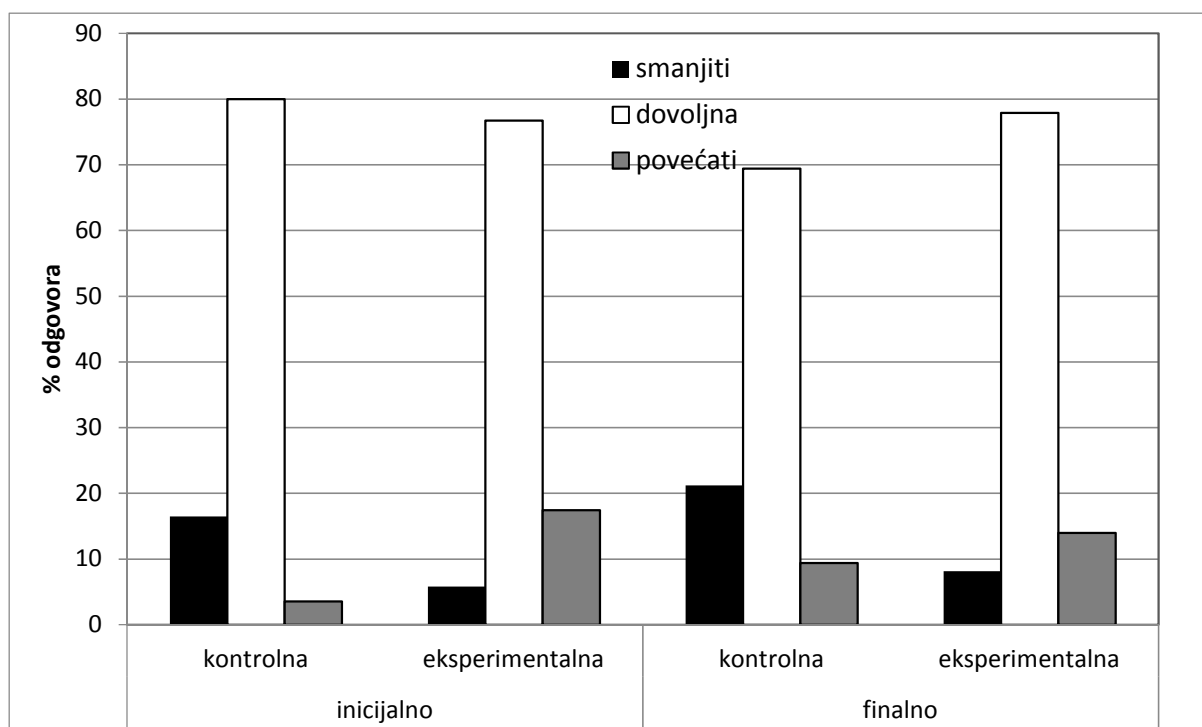
Slika 71: Stavovi sudionika o korisnosti nastave Glazbene umjetnosti za kulturni i osobni razvoj

Interes sudionika za nastavu Glazbene umjetnosti prikazan je na slici 72. Wilcoxonov test ekvivalentnih parova pokazao je da ne postoji značajna razlika između inicijalne i finalne faze ispitivanja ni u kontrolnoj ($z=.603$; $p=.546$), niti u eksperimentalnoj skupini ($z=.559$; $p=.575$). Može se zaključiti da različiti nastavni modeli nisu utjecali na interes sudionika za nastavu Glazbene umjetnosti. Pri tome treba istaknuti da je najveći udio sudionika u obje skupine te u obje faze ispitivanja odgovorio da im je na nastavi interesantno (od 52.94% u kontrolnoj skupini finalne faze ispitivanja do 61.63% sudionika u eksperimentalnoj skupini finalne faze). Najmanje je sudionika odgovorilo da ih uopće ne interesira predmet, odnosno da sa zanimanjem prate i sudjeluju u nastavnom procesu.



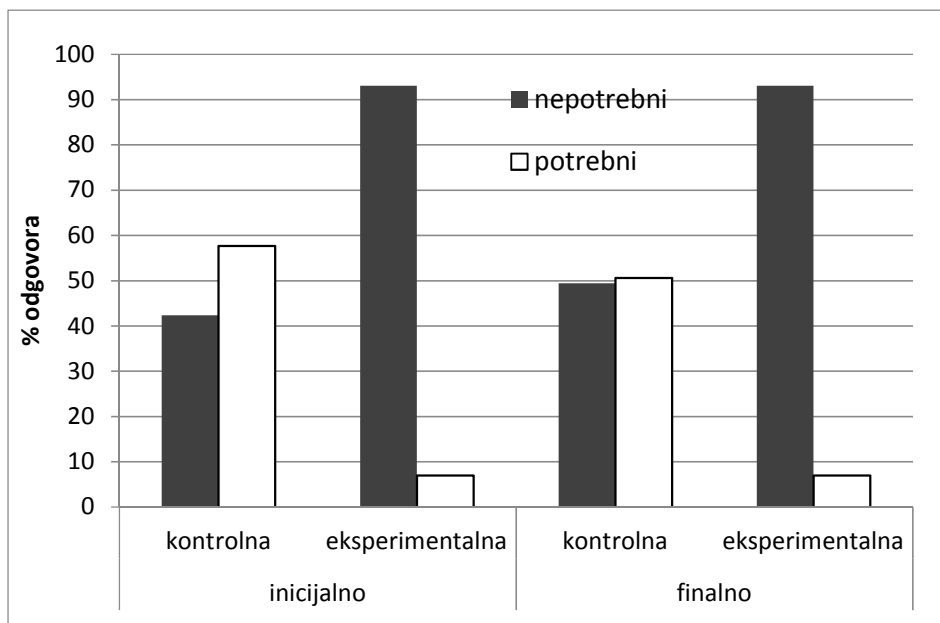
Slika 72: Interes sudionika za nastavu Glazbene umjetnosti

Na slici 73 prikazani su stavovi sudionika o **dostatnosti satnici nastave Glazbene umjetnosti**. Nije utvrđena značajna razlika u stavovima sudionika između inicijalne i finalne faze ni u kontrolnoj ($z=.227$; $p=.820$) niti u eksperimentalnoj skupini ($z=1.481$; $p=.139$). Većina sudionika, preko 70% smatra da je satnica Glazbene umjetnosti dovoljna.



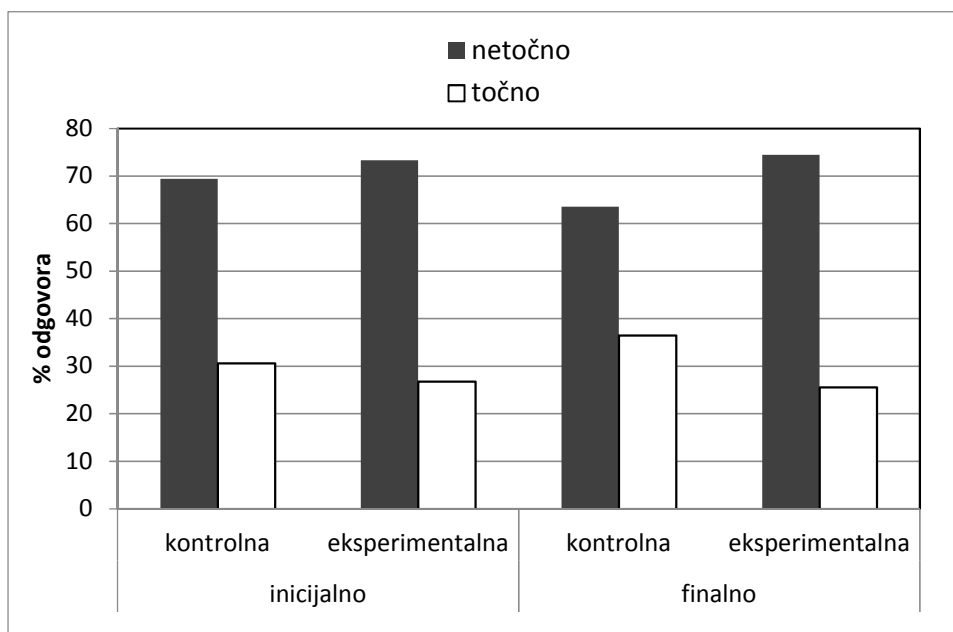
Slika 73: Stavovi sudionika o satnici nastave Glazbene umjetnosti

Na slici 74 prikazani su odgovori sudionika o **potrebnosti udžbenika za nastavu glazbe**. Vidljivo je da nema značajnih razlika u odgovorima sudionika između inicijalne i finalne faze što je potvrdio i Wilcoxonov test parova u kontrolnoj ($z=1.318$; $p=.187$) i u eksperimentalnoj skupini ($z=0$; $p=.999$). Kada se analiziraju rezultati unutar pojedine faze ispitivanja između kontrolne i eksperimentalne skupine vidljivo je da su razlike značajne što je potvrđeno i provedenim Mann-Whitney U testovima. Naime, i u inicijalnoj ($z=-7.07$; $p=.000$) i u finalnoj fazi ($z=-6.285$; $p=.000$) utvrđeno je da sudionici iz eksperimentalne skupine u odnosu na kontrolnu u značajno većoj mjeri smatraju udžbenike glazbene nastave nepotrebnima. Preko 90% sudionika iz eksperimentalne skupine (u obje faze ispitivanja) smatra nepotrebnim udžbenike, dok je udio takvih u kontrolnoj skupini između 40% i 50% (slika 74).



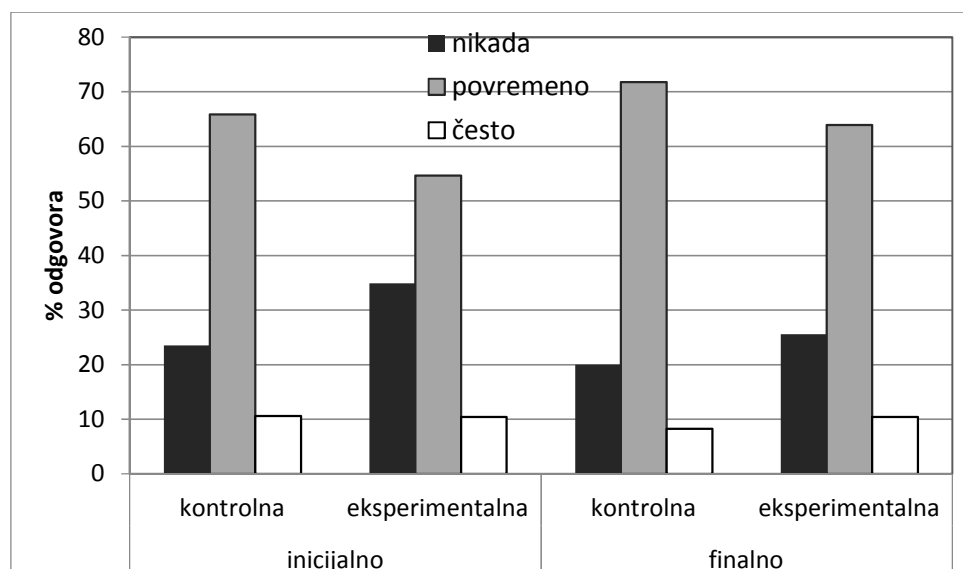
Slika 74: Stavovi sudionika o potrebi udžbenika u glazbenoj nastavi

Na slici 75 prikazani su stavovi sudionika o tome **slušaaju li i analiziraju li premalo glazbene primjere na nastavi glazbe**. Vidljivo je da oko jedne trećine sudionika smatra da premalo slušaaju i analiziraju glazbene primjere na nastavi dok se dvije trećine sudionika ne slaže s tom tvrdnjom te očito smatraju da u dovoljnoj mjeri slušaaju i analiziraju primjere. Odgovori su slični u obje skupine sudionika u obje faze ispitivanja što je potvrđeno i Wilcoxonovim testom parova u kontrolnoj skupini ($z=1.065$; $p=.288$) i eksperimentalnoj skupini sudionika ($z=.213$; $z=.831$).



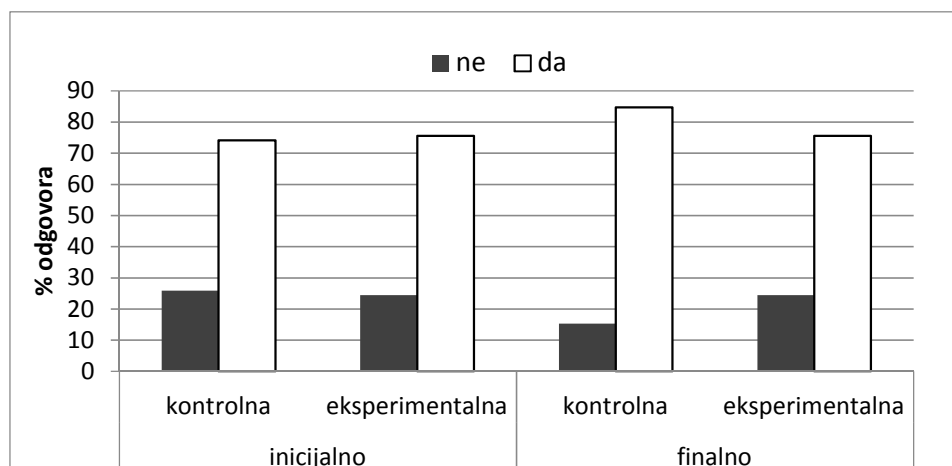
Slika 75: Odgovori sudionika na pitanje slušaaju li i analiziraju li premalo glazbu na nastavi

Na pitanje o tome **sluša li kod kuće glazbene primjere koje obrađuju na nastavi** (slika 76), sudionici su ponudili slične odgovore bez obzira o kojoj skupini i fazi ispitivanja je riječ. Tako je većina sudionika odabrala odgovor povremeno, a usporedba odgovora između inicijalne i finalne faze nije pokazala značajne razlike ni u kontrolnoj ($z=.159$; $p=.873$) niti u eksperimentalnoj skupini ($z=1.76$; $p=.078$).



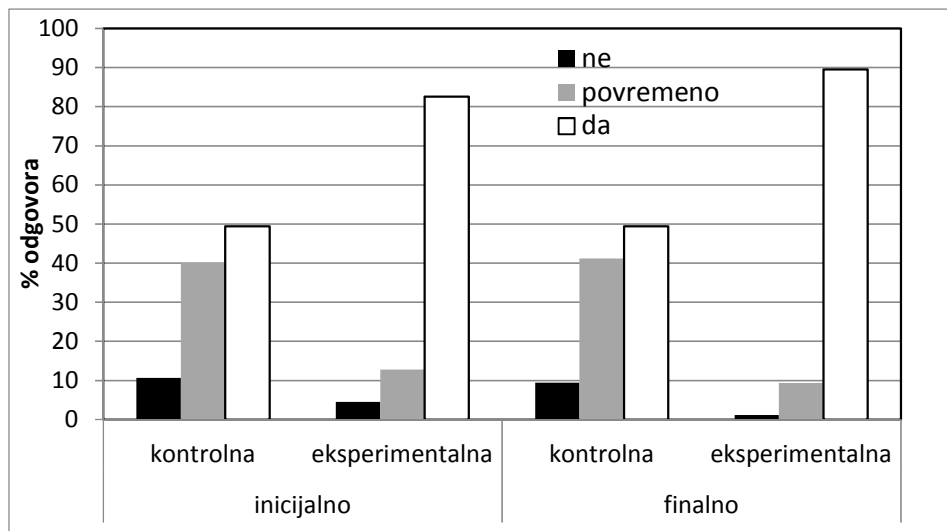
Slika 76: Odgovori sudionika o tome slušaju li glazbene primjere s nastave i kod kuće

Na slici 77 prikazani su odgovori sudionika o tome **treba li nastavi glazbe suvremeniji pristup**. Vidljivo je da između 15% i 25% sudionika smatra da ne treba, dok čak između 70 i 85% sudionika smatra suvremeniji pristup potrebnim. Između inicijalne i finalne faze utvrđene su značajne razlike u odgovorima, no jedino u kontrolnoj skupini ($z=2.55$; $p=.01$) dok u eksperimentalnoj skupini nije došlo do promjene ($z=.00$; $p=.999$). U kontrolnoj se skupini u finalnoj fazi ispitivanja povećao broj sudionika koji smatra da je nastavu glazbe potrebno osuvremeniti.



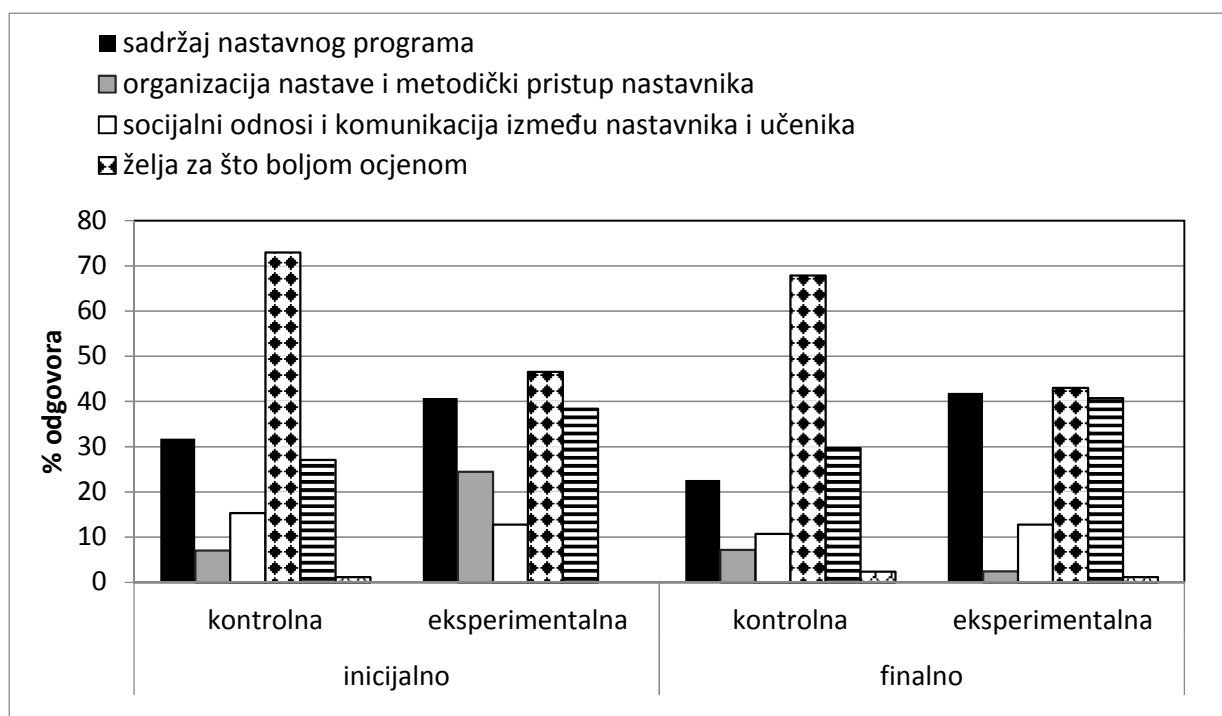
Slika 77: Odgovori sudionika na pitanje o potrebi suvremenijeg pristupa u nastavi glazbe

Na slici 78 prikazani su odgovori sudionika na pitanje o tome **trudi li se nastavnik kvalitetno predavati te imati što kreativniji i otvoreniji pristup prema učenicima**. Nisu utvrđene razlike između inicijalne i finalne faze ni u kontrolnoj ($z=.133$; $p=.893$) niti u eksperimentalnoj skupini ($z=1.789$; $p=.073$).



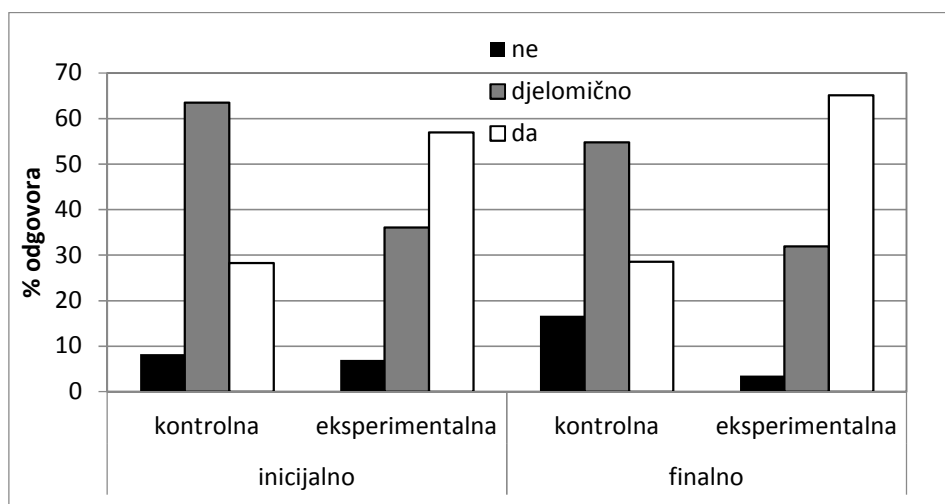
Slika 78: Odgovori sudionika na pitanje o tome trudi li se nastavnik kvalitetno predavati te imati što kreativniji i otvoreniji pristup prema učenicima

Na slici 79 su prikazani odgovori sudionika na pitanje što najviše utječe na njihovu **motivaciju za učenje u nastavi glazbe**. Budući da su sudionici mogli zaokružiti više odgovora, ukupan je zbroj odgovora u jednoj situaciji i jednoj skupini sudionika veći od 100%. Vidljivo je da su se sudionici najviše opredijelili za odgovor *želja za što boljom ocjenom* što je posebno istaknuto u kontrolnoj skupini sudionika u obje faze ispitivanja, gdje oko 70% učenika to smatra motivirajućim čimbenikom za učenje u nastavi glazbe. Ipak, u finalnoj je fazi ispitivanja u eksperimentalnoj skupini sudionika taj udio sudionika jednak onome koji je odabrao i sadržaj nastavnog predmeta te želju za stjecanjem znanja, stavova i vještina o glazbi.



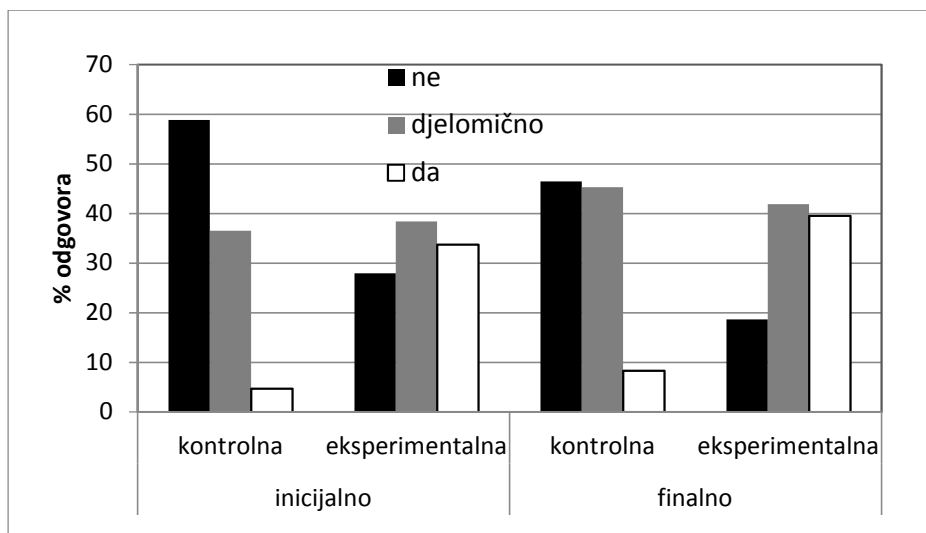
Slika 79: Odgovori sudionika na pitanje o utjecajima na motivaciju za učenje u nastavi glazbe

Na slici 80 prikazani su odgovori sudionika na pitanje **jesu li tijekom nastave glazbe naučili u svakodnevnom životu razlikovati kvalitetnu od manje kvalitetne glazbe**. Wilcoxonov test ekvivalentnih parova je pokazao da nema razlika u odgovorima između inicijalne i finalne faze ni u kontrolnoj ($z=1.081$; $p=.279$) niti u eksperimentalnoj skupini ($z=1.824$; $p=.068$).



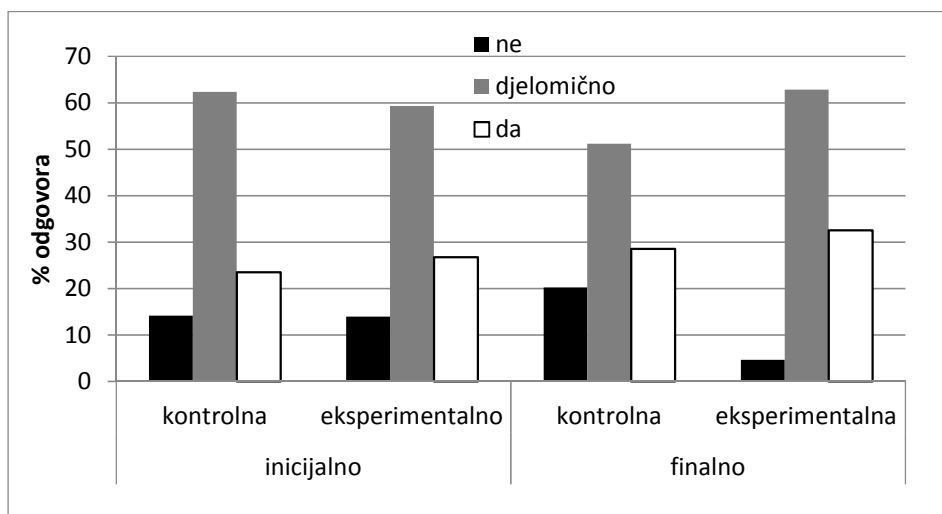
Slika 80: Odgovori sudionika na pitanje jesu li tijekom nastave glazbe naučili u svakodnevnom životu razlikovati kvalitetnu od manje kvalitetne glazbe

Na pitanje **je li ih nastava glazbe potaknula na otkrivanje novih glazbenih pravaca koje su počeli slušati u slobodno vrijeme** (slika 81), sudionici su odgovorili na različiti način u inicijalnoj i finalnoj fazi i to u obje skupine, kontrolnoj ($z=2.179$; $p=.029$) i eksperimentalnoj ($z=2.086$; $p=.037$) pa tu razliku nije moguće pripisati eksperimentalnoj varijabli, odnosno nastavnom modelu utemeljenom na Modelu recipročnih odgovora.



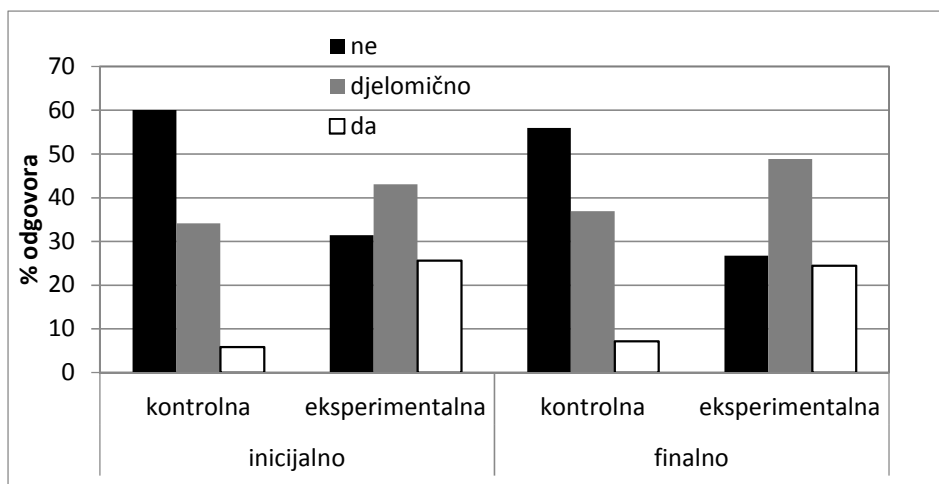
Slika 81: Odgovori sudionika na pitanje *je li ih nastava glazbe potaknula na otkrivanje novih glazbenih pravaca koje su počeli slušati u slobodno vrijeme*

Također, nisu utvrđene razlike između inicijalne i finalne faze u niti jednoj skupini ispitanika u odgovoru na pitanje **smatraju li da je umjetnička glazba vrijedna poštovanja i rado ju slušaju** (slika 82) ni u kontrolnoj ($z=.635$; $p=.525$) niti u eksperimentalnoj skupini ($z=1.655$; $p=.098$).



Slika 82: Odgovori sudionika na pitanje *smatraju li da je umjetnička glazba vrijedna poštovanja i da je rado slušaju*

Konačno, u posljednjoj varijabli iz ovog dijela, također nisu utvrđene razlike između inicijalne i finalne faze ni u kontrolnoj ($z=.699$; $p=.984$) ni u eksperimentalnoj skupini ($z=.363$; $p=.716$) ispitanika u odgovoru na pitanje **utječe li nastava glazbe na razvoj njihovog glazbenog ukusa** (slika 83).

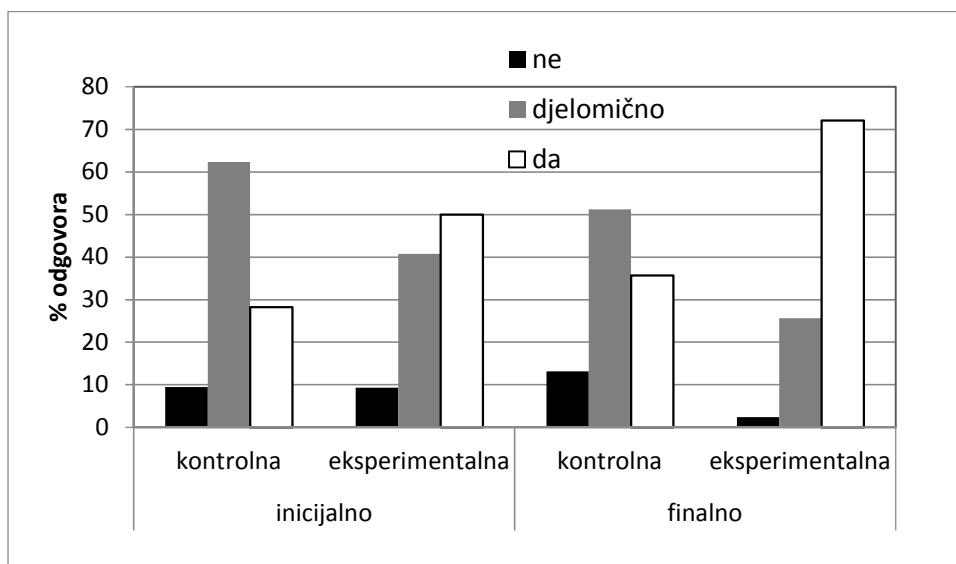


Slika 83: Odgovori sudionika na pitanje utječe li nastava glazbe na razvoj njihovog glazbenog ukusa

Analiza rezultata pokazala je da različiti nastavni modeli poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti nisu znatno utjecali na promjenu općih stavova sudionika prema nastavi Glazbene umjetnosti. Obje skupine ispitanika zadržale su stav kako je nastava Glazbene umjetnosti korisna za kulturni i osobni razvoj, da im je na nastavi interesantno te da je satnica nastavnog predmeta dovoljna. Udžbenik u nastavi glazbe smatra nepotrebnim više od 90% sudionika eksperimentalne skupine, dok je udio takvih u kontrolnoj skupini između 40% i 50%. Ukupno dvije trećine sudionika smatra da na nastavi dovoljno slušaju i analiziraju glazbene primjere te ih većina kod kuće povremeno posluša skladbe koje su slušali na nastavi Glazbene umjetnosti. Čak između 70 i 85% sudionika smatra da je suvremeniji pristup u nastavi Glazbene umjetnosti potreban. Između obje skupine ispitanika u obje faze ispitivanja nisu utvrđene značajne razlike niti u kvaliteti rada nastavnika, niti u utjecaju nastave glazbe na razlikovanje kvalitetne od nekvalitetne glazbe u svakodnevnom životu, kao ni u utjecaju nastave glazbe na otkrivanje novih glazbenih pravaca u slobodno vrijeme. Najveći postotak učenika djelomično uvažava umjetničku glazbu i smatra da je utjecaj nastave glazbe na razvoj glazbenog ukusa također djelomičan. Jedina razlika vidljiva je u rezultatima eksperimentalne skupine u finalnoj fazi ispitivanja gdje je uočeno smanjenje postotka motivirajućeg čimbenika za učenje *želja za što boljom ocjenom* i to u korist *sadržaja nastavnog predmeta* i *želje za stjecanjem znanja, stavova i vještina o glazbi* što se može pripisati djelovanju eksperimentalnog nastavnog modela.

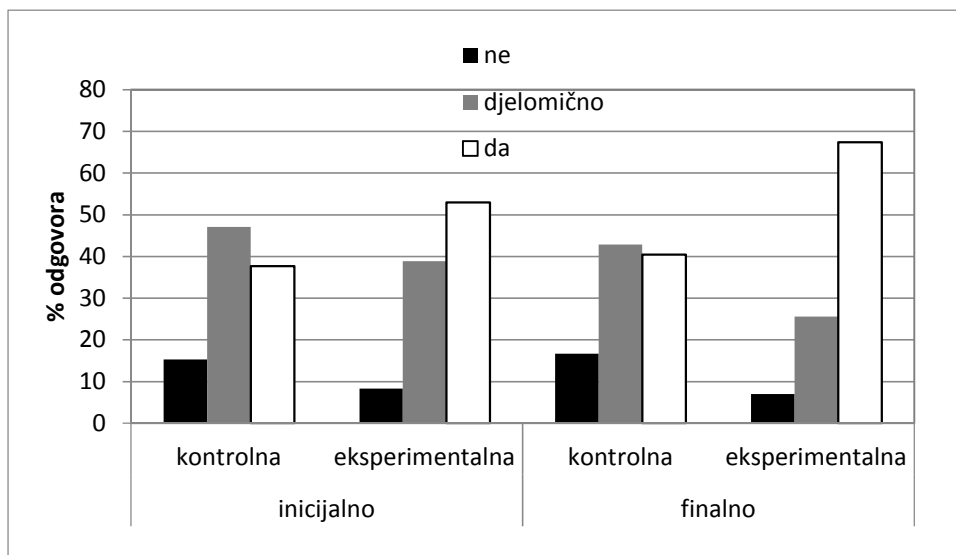
5.3.6.2. Rezultati anketnog upitnika o stavovima sudionika prema učinku nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja

Kada je riječ o pitanju **jesu li na nastavi glazbe sudionici naučili kako slušatelji percipiraju glazbu** (slika 84), utvrđena je značajna razlika između inicijalne i finalne faze samo u eksperimentalnoj skupini ($z=3.649$; $p=.000$), dok u kontrolnoj skupini nije došlo do promjene ($z=.584$; $p=.559$). Dakle, u eksperimentalnoj je skupini, za razliku od kontrolne, došlo do porasta udjela ispitanika koji smatraju da su na glazbenoj nastavi naučili kako slušatelj percipira glazbu što se može pripisati korištenom nastavnom modelu. Ovi rezultati još jednom potvrđuju rezultate ispitivanja percepcije glazbeno-izražajnih sastavnica u Slušnom zadatku br. 2 temeljem čega je druga hipoteza djelomično prihvaćena.



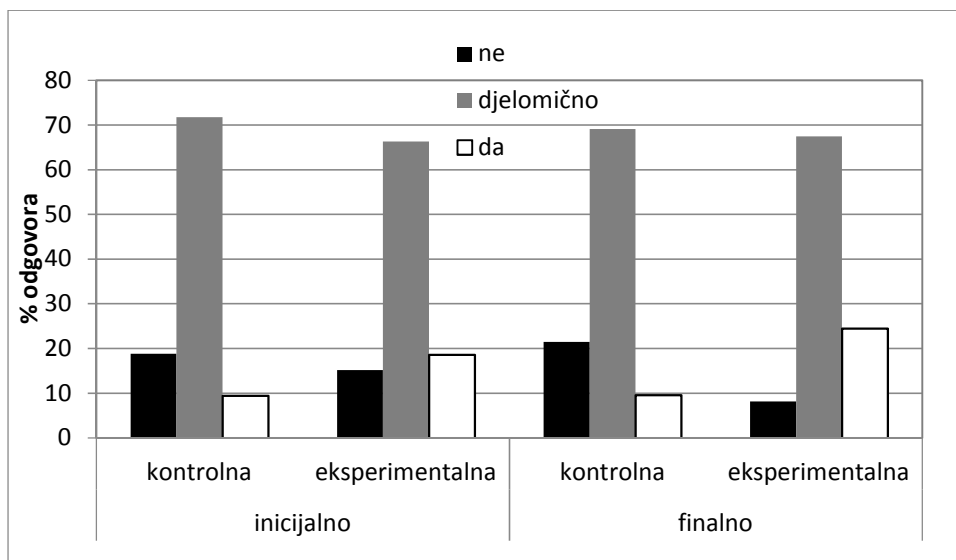
Slika 84: Odgovori sudionika na pitanje jesu li na nastavi glazbe naučili kako slušatelji percipiraju glazbu

Slično je utvrđeno i za pitanje o tome **jesu li sudionici na nastavi razvili kritičko mišljenje prema glazbi** (slika 85). Na tom je pitanju također došlo do značajne promjene samo u eksperimentalnoj skupini ($z=2.174$; $p=.029$), no ne i u kontrolnoj ($z=.147$; $p=.883$) što upućuje da se takva promjena u odgovorima može pripisati djelovanju eksperimentalne varijable, odnosno nastavnom modelu.



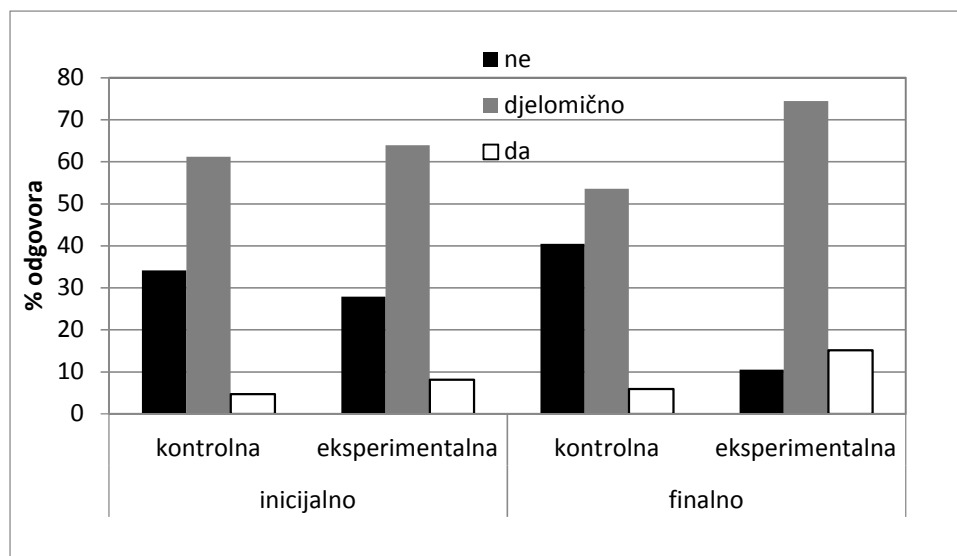
Slika 85: Odgovori sudionika na pitanje jesu li sudionici na nastavi razvili kritičko mišljenje prema glazbi

Mogućnost **samostalnog prepoznavanja glazbenih sastavnica unutar nekog glazbenog djela** (slika 86) se značajno promijenila između inicijalne i finalne faze u eksperimentalnoj skupini ($z=2.417$; $p=.016$), dok u kontrolnoj skupini nije došlo do promjene ($z=.274$; $p=.783$).



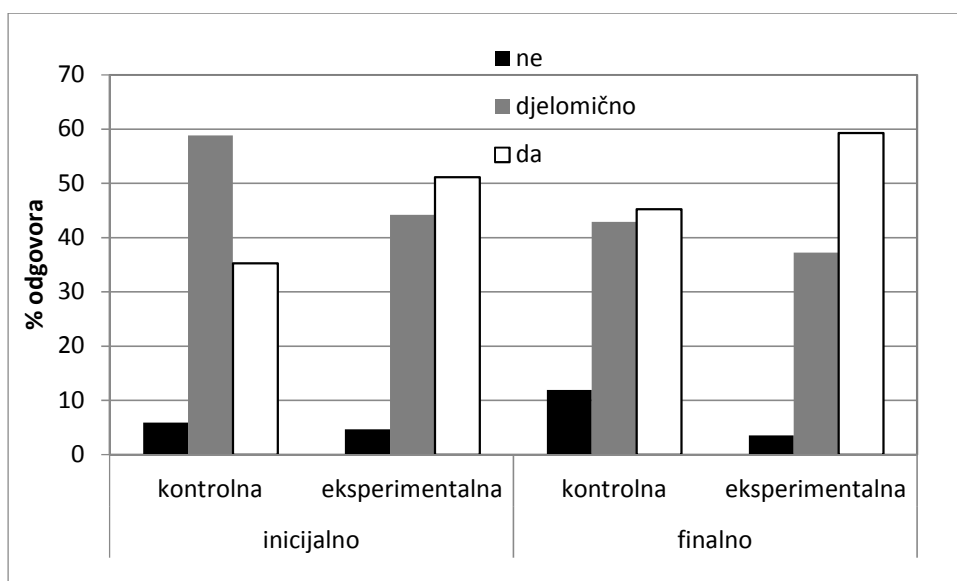
Slika 86: Odgovori sudionika na pitanje mogu li samostalno prepoznati glazbene sastavnice unutar nekog glazbenog djela

Mogućnost **samostalnog prepoznavanja skladatelja i naziva skladbe te razlikovanje glazbenih značajki stilskih razdoblja kroz povijest** (slika 87) značajno se povećala u finalnoj fazi kod eksperimentalne skupine sudionika ($z=3.666$; $p=.000$), dok u kontrolnoj nije došlo do promjene između inicijalne i finalne faze ($z=.747$; $p=.455$).



Slika 87: Odgovori sudionika na pitanje mogu li prepoznavati skladatelja i naziv skladbe te razlikovati glazbene značajke stilskih razdoblja kroz povijest

Da imaju **izgrađen identitet kvalitetnog slušatelja** (slika 88) smatralo je značajno više sudionika u finalnoj nego inicijalnoj fazi ispitivanja u eksperimentalnoj skupini ($z=2.427$; $p=.015$), dok razlika između inicijalne i finalne faze nije utvrđena u kontrolnoj skupini ($z=.159$; $p=.873$).



Slika 88: Odgovori sudionika na pitanje imaju li identitet kvalitetnog slušatelja

Zaključno, rezultati istraživanja o stavovima sudionika koji se odnose na učinak nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja pokazuju kako je utvrđena značajna razlika između inicijalne i finalne faze i to samo u eksperimentalnoj skupini, dok u kontrolnoj skupini nije došlo do promjene. Pozitivne promjene u stavovima sudionika eksperimentalne skupine vidljive su u njihovoj procjeni kvalitete percepcije glazbe, intenzivnijem kritičkom mišljenju prema glazbi, u sigurnijem samostalnom određivanju sastavnica glazbenog djela, prepoznavanju skladatelja i naziva skladbe te sigurnijem razlikovanju glazbenih značajki stilskih razdoblja kroz povijest. Također, kod sudionika eksperimentalne skupine uočen je i sigurniji stav da su nakon provedbe eksperimentalnog programa postali kvalitetniji slušatelji glazbe. Stoga se, temeljem rezultata ovog dijela upitnika koji se odnosi na stavove sudionika o učinku nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja, može odbaciti peta hipoteza. No s obzirom da ne postoji statistički značajna razlika u općim stavovima prema nastavi glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom* modelu, konačno, peta hipoteza se djelomično prihvaća.

5.3.6.3. Rezultati Evaluacijskog lista na pitanja zatvorenog tipa

Stavovi sudionika o pozitivnosti utjecaja nastave Glazbene umjetnosti tijekom protekle nastavne godine ispitivali su se pitanjima 1. do 7. koja su se odnosila na pojedine hipoteze ovog istraživanja. Tako se ispitao utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na opći razvoj percepcije glazbe, percepciju glazbeno-izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi i kvalitete glazbene izvedbe (druga hipoteza), razvoj interkulturalnih kompetencija (četvrta hipoteza) te stav prema nastavi glazbe uopće (peta hipoteza). Posljednje sedmo pitanje, odnosilo se je na stavove sudionika o djelovanju nastave Glazbene umjetnosti na oblikovanje njihovog glazbenog ukusa što je ujedno i fokus pitanje cijelog istraživanja.

Stavovi sudionika o procjeni kvalitete nastave i nastavnika ispitani su u 8. pitanju Evaluacijskog lista. Tako su se ispitali stavovi o zanimljivosti nastavnog predmeta Glazbena umjetnost, preferiranje obrađivanih skladbi i omiljenost predmeta Glazbena umjetnost, dok se kvaliteta nastavnika Glazbene umjetnosti ispitivala procjenom kvalitete rada, kvalitete odnosa prema učenicima te pravednosti u ocjenjivanju.

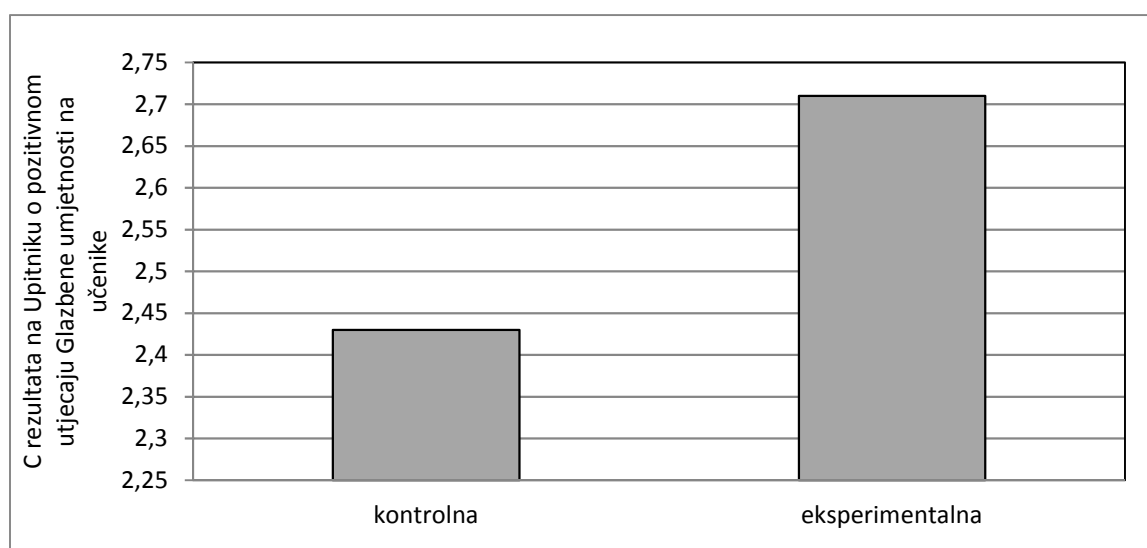
Rezultati faktorske analize Upitnika o **pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike** (ukupni rezultat na Upitniku o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike; Evaluacijski list – pitanja 1-7) prikazani su u tablici 52.

Tablica 52: Faktorska zasićenja i psihometrijske značajke Upitnika o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike (Evaluacijski list)

Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moj:	F1
opći razvoj percepcije glazbe	.77
percepciju glazbeno izražajnih sastavnica	.68
sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi	.59
sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe	.74
razvoj mojih interkulturalnih kompetencija	.66
stav prema nastavi glazbe uopće	.70
oblikovanje mog glazbenog ukusa	.66
% objašnjene varijance	47%
M (sd)	17.13 (3.10)
Cronbach α	.81
Raspon	8-21
Prosječna r među česticama	.38

Eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponentata uz varimax normaliziranu rotaciju pokazala je jednofaktorsku strukturu. Faktorska zasićenja i psihometrijske značajke Upitnika prikazane su u tablici 52. S obzirom na faktorsku strukturu i visoku pouzdanost, formiran je ukupan rezultat kao linearna kombinacija procjena na svih sedam čestica. Raspon mogućih rezultata kretao se od 7 do 21 pri čemu je veći rezultat ukazivao na pozitivniji utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na učenike.

Usporedba kontrolne i eksperimentalne skupine u ukupnom rezultatu na Upitniku pozitivnog utjecaja nastave Glazbene umjetnosti na učenike provedena je Mann-Whitney U testom čiji su rezultati pokazali značajnu razliku između dvije skupine sudionika ($U = 2093.50$; $z = 4.85$; $p = .000$) pri čemu su sudionici eksperimentalne skupine značajno pozitivnijim procijenili utjecaj nastave Glazbene umjetnosti (slika 89).



Slika 89: Usporedba kontrolne i eksperimentalne skupine u rezultatima na Upitniku o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike

Rezultati analize svakog pojedinog pitanja iz Upitnika o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike (Evaluacijski list, pitanja 1-7) prikazani su u tablici 53.

Tablica 53: Rezultati χ^2 testa za svako pitanje za usporedbu kontrolne i eksperimentalne skupine :

Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moj:	Ne (f)		Djelomično (f)		Da (f)		χ^2 (df=2)	p
	K	E	K	E	K	E		
...opći razvoj percepcije glazbe	5	3	26	24	54	59	0.79	.672
...percepciju glazbeno izražajnih sastavnica	13	1	34	31	38	54	13.20	.001
...sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi	9	2	38	23	38	61	13.48	.001
...sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe	6	4	41	18	38	64	15.99	.000
...razvoj mojih interkulturalnih kompetencija	10	6	27	17	48	63	5.29	.069
...stav prema nastavi glazbe uopće	12	7	30	30	43	49	1.70	.427
...oblikovanje mog glazbenog ukusa	35	10	39	37	11	39	29.62	.000

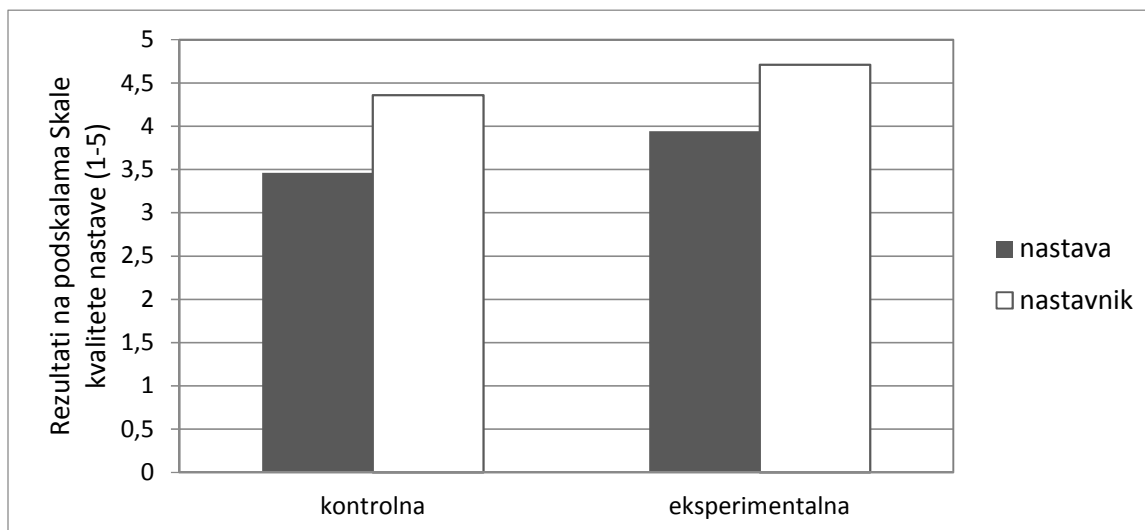
K-kontrolna skupina; E – eksperimentalna skupina

Posebna analiza po pitanjima pokazala je da se stavovi sudionika obje skupine ne razlikuju u varijablama pozitivnog utjecaja nastave Glazbene umjetnosti na: opći razvoj percepcije glazbe, interkulturalne kompetencije i opći stav prema nastavi glazbe. No, kontrolna i eksperimentalna skupina razlikuju se u odgovorima o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na: percepciju glazbeno izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi, sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe te oblikovanje glazbenog ukusa. U tim su odgovorima sudionici eksperimentalne skupine dali više odgovore u odnosu na sudionike kontrolne skupine, što pokazuje da nastava Glazbene umjetnosti utemeljena prema *Modelu recipročnog odgovora* ima pozitivniji utjecaj na oblikovanje glazbenog ukusa učenika za razliku od nastave utemeljene prema *dijakronijskom modelu*.

Kako bi se usporedila **procjena kvalitete nastave i nastavnika** u tekućoj školskoj godini između kontrolne i eksperimentalne skupine, izračunat je t-test (tablica 54, slika 90).

Tablica 54: Usporedba procjena kvalitete nastave i nastavnika u tekućoj školskoj godini između kontrolne i eksperimentalne skupine (rezultati t-testova)

	M _{kontrolna}	M _{eksperimentalna}	t	df	p
kvaliteta nastave	3.461	3.944	5.021	169	.000
kvaliteta nastavnika	4.363	4.706	4.221	169	.000



Slika 90: Procjene kvalitete nastave u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini

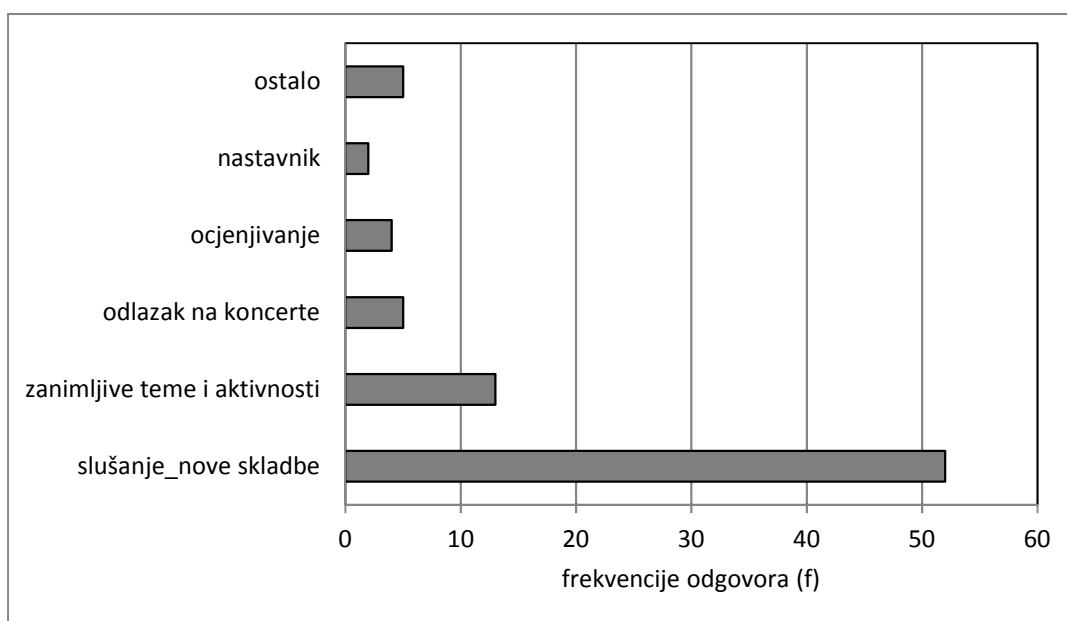
U procjeni kvalitete nastave i nastavnika između kontrolne i eksperimentalne skupine također je utvrđena značajna razlika pri čemu su obje varijable višom ocjenom procijenili sudionici eksperimentalne skupine.

Zaključno, dobiveni rezultati pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine ispitanika u općim stavovima o nastavi Glazbene umjetnosti. No utvrdilo se da su sudionici eksperimentalne skupine u finalnom ispitivanju pokazali značajno više rezultate u stavovima o učinku nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja (procjenu kvalitete percepcije glazbe, intenzivnije kritičko mišljenje prema glazbi, sigurnost samostalnog određivanja sastavnica glazbenog djela, prepoznavanje skladatelja i naziva skladbe te sigurnije razlikovanje glazbenih značajki stilskih razdoblja kroz povijest). Također je uočen sigurniji stav sudionika eksperimentalne skupine da su nakon provedbe eksperimentalnog programa postali kvalitetniji slušatelji glazbe. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima Evaluacijskog lista u pitanjima zatvorenog tipa koji pokazuju da učenici eksperimentalne skupine imaju znatno više mišljenje o pozitivnom utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na učenike, na percepciju glazbeno izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi, sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe te oblikovanje glazbenog ukusa. Također, višom ocjenom procjenjuju kvalitetu nastave glazbe i rad nastavnika. No, kako kod obje skupine ispitanika ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o utjecaju nastave Glazbene umjetnosti na opći razvoj percepcije glazbe, interkulturalne kompetencije i opći stav prema nastavi glazbe, **peta hipoteza djelomično se prihvaća.**

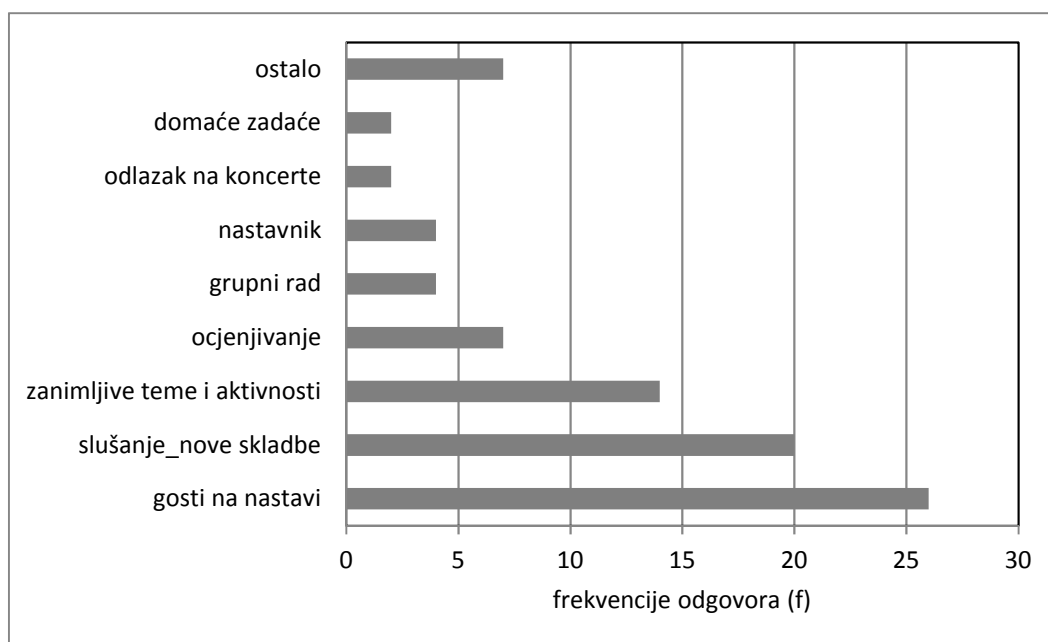
5.3.6.4. Rezultati Evaluacijskog lista na pitanja otvorenog tipa

Pitanja posljednjeg dijela Evaluacijskog lista učenicima su omogućila osobno kritičko promišljanje svih nastavnih sadržaja, jedinica, skladbi i aktivnosti koje su im se u nastavi Glazbene umjetnosti svidjele ili nisu tijekom nastavne godine u kojoj se provodilo ispitivanje. Također, dobili su mogućnost sugeriranja i predlaganja što bi u nastavi mijenjali, odnosno kakvu bi nastavu Glazbene umjetnosti željeli. Rezultati se nisu uzeli u obzir kod potvrde pete hipoteze, već su omogućila konkretan uvid u stavove učenika o sadržaju nastavnog programa, postojeću problematiku i moguću perspektivu nastave Glazbene umjetnosti.

Na slikama 91 i 92 prikazani su odgovori sudionika na pitanje otvorenog tipa **koji elementi nastave Glazbene umjetnosti su im se najviše svidjeli**. U kategoriju ostalo svrstani su odgovori koji se pojavljuju s frekvencijom jedan. Vidljivo je da su se sudionicima kontrolne skupine najviše svidjeli glazbeni primjeri, odnosno slušanje glazbe, posebno novih skladbi, dok su u eksperimentalnoj skupini na prvom mjestu gosti na nastavi, a potom slušanje skladbi i nove skladbe.

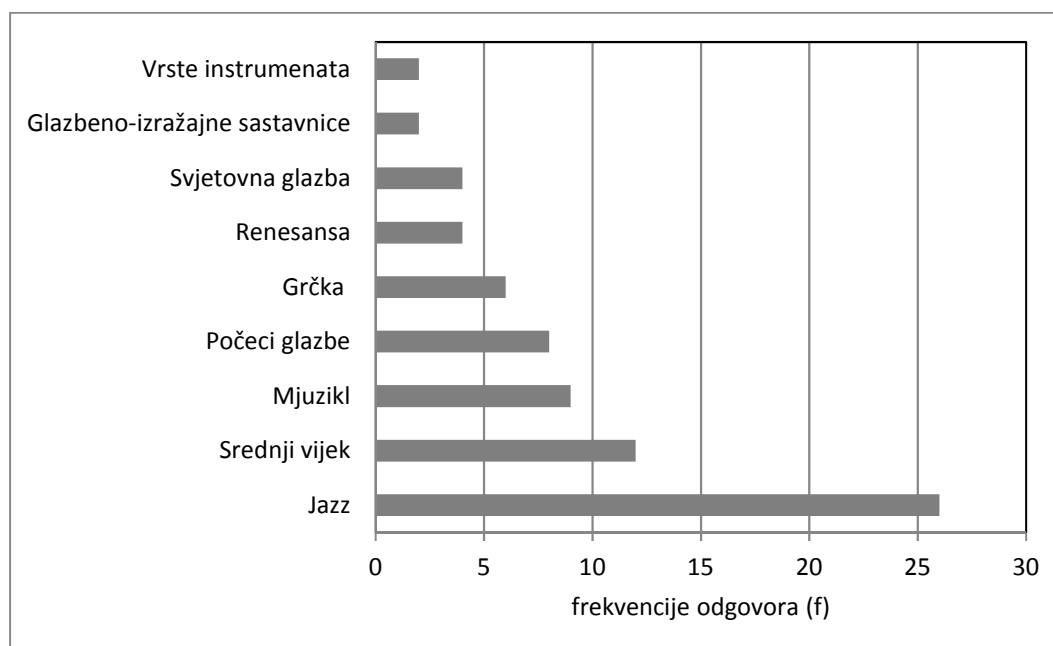


Slika 91: Elementi nastave koji su se najviše svidjeli sudionicima kontrolne skupine

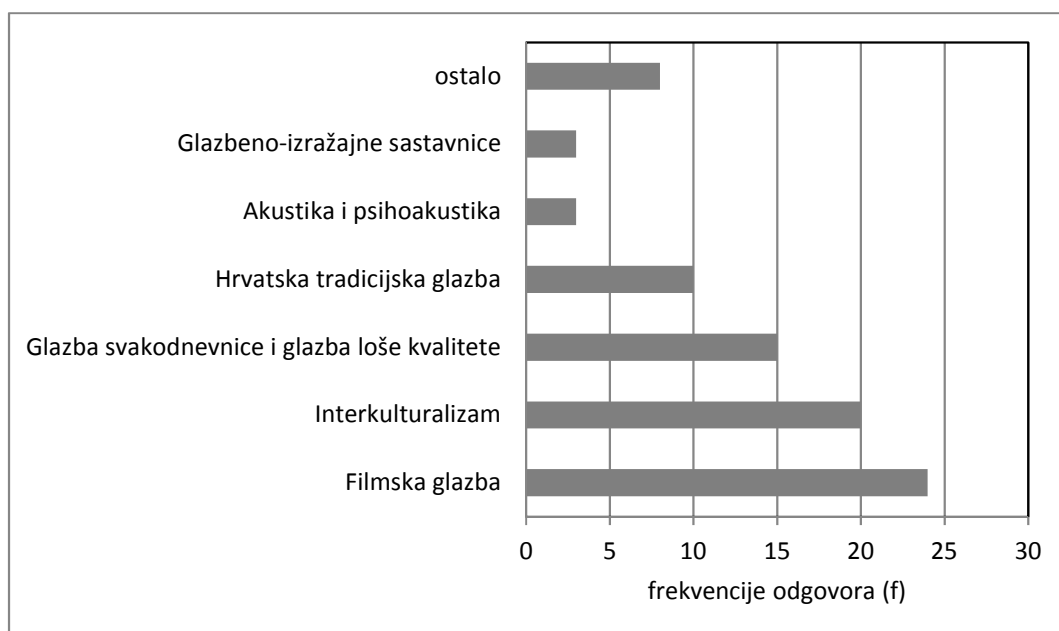


Slika 92: Elementi nastave koji su se najviše svidjeli sudionicima eksperimentalne skupine

Na slikama 93 i 94 prikazani su odgovori sudionika o **najdražoj nastavnoj jedinici**.

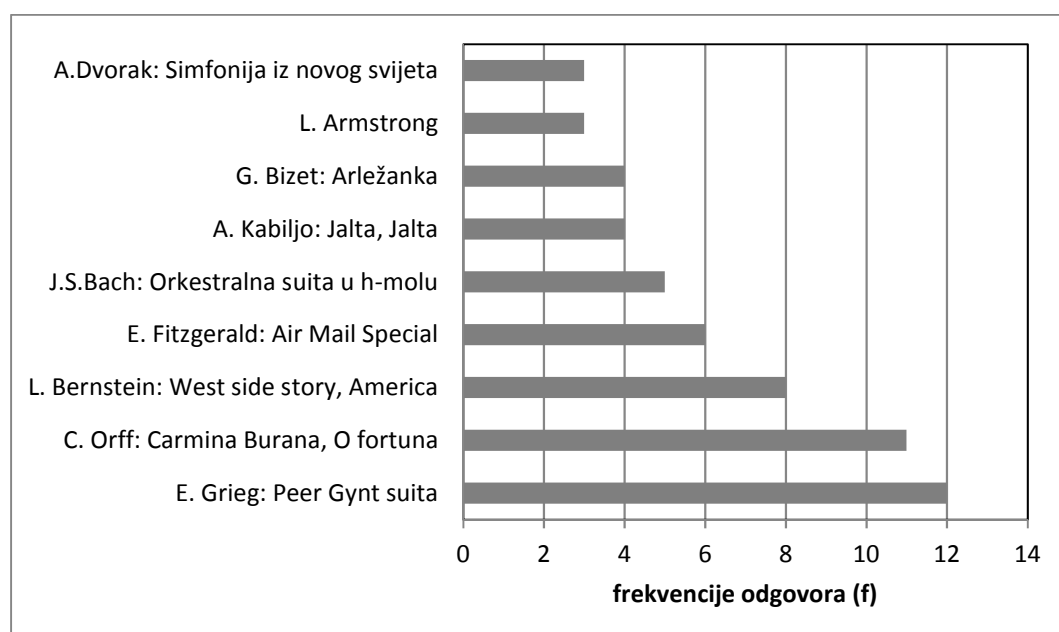


Slika 93: Najdraža nastavna jedinica u kontrolnoj skupini



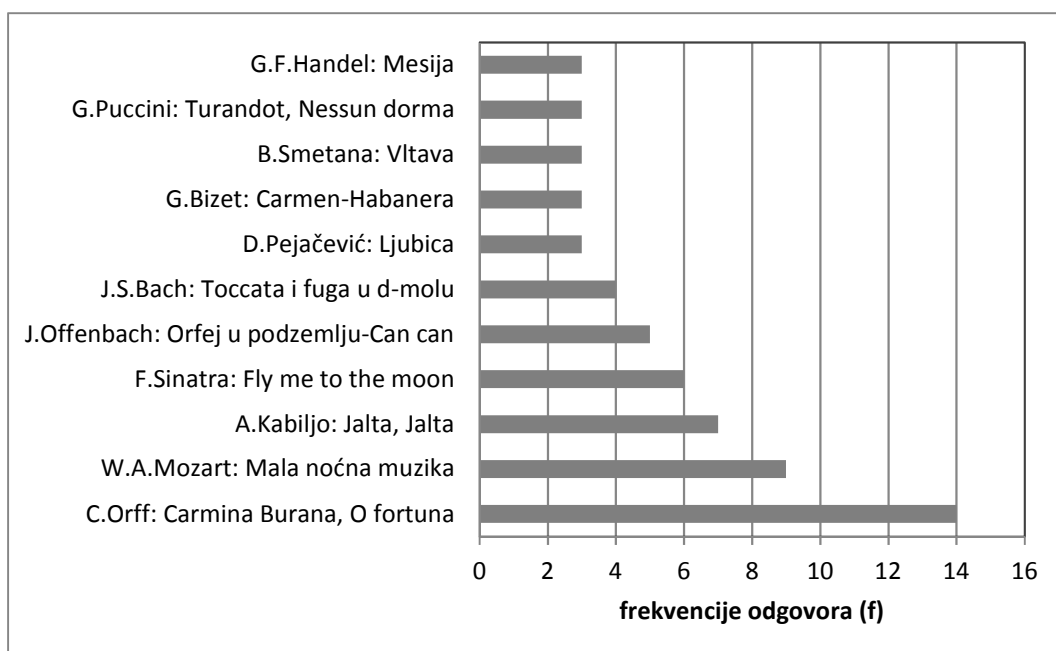
Slika 94: Najdraža nastavna jedinica u eksperimentalnoj skupini

Rezultati odabira **najdraže skladbe** u kontrolnoj skupini prikazani su na slici 95. Nisu prikazane skladbe koje su imale dva ili manje odabira.



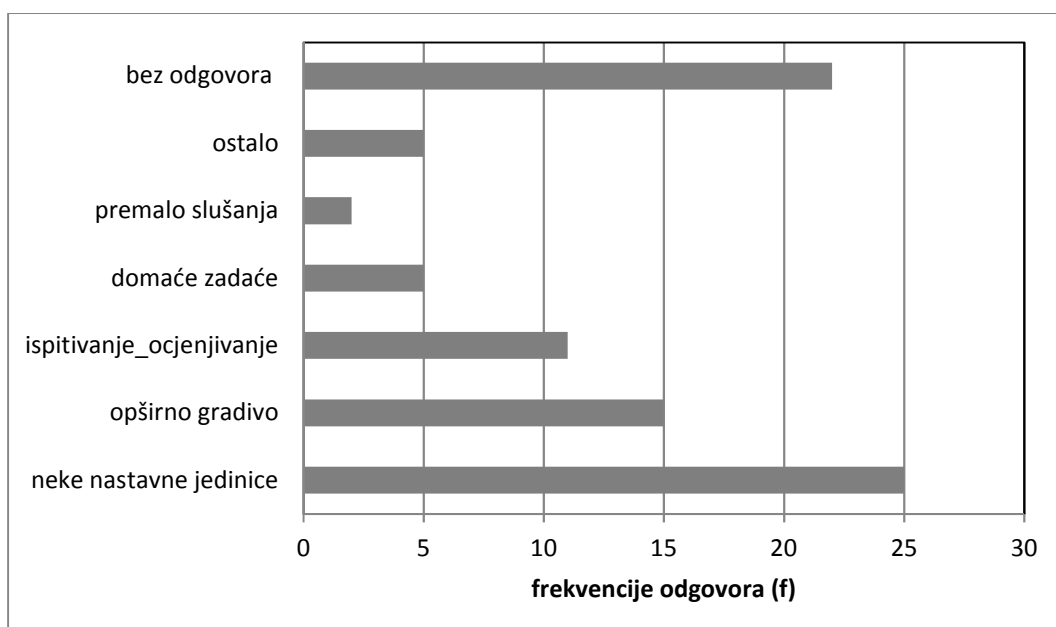
Slika 95: Najdraže skladbe u kontrolnoj skupini

Rezultati odabira **najdraže skladbe** u eksperimentalnoj skupini prikazani su na slici 96. Nisu prikazane skladbe koje su imale dva ili manje odabira.

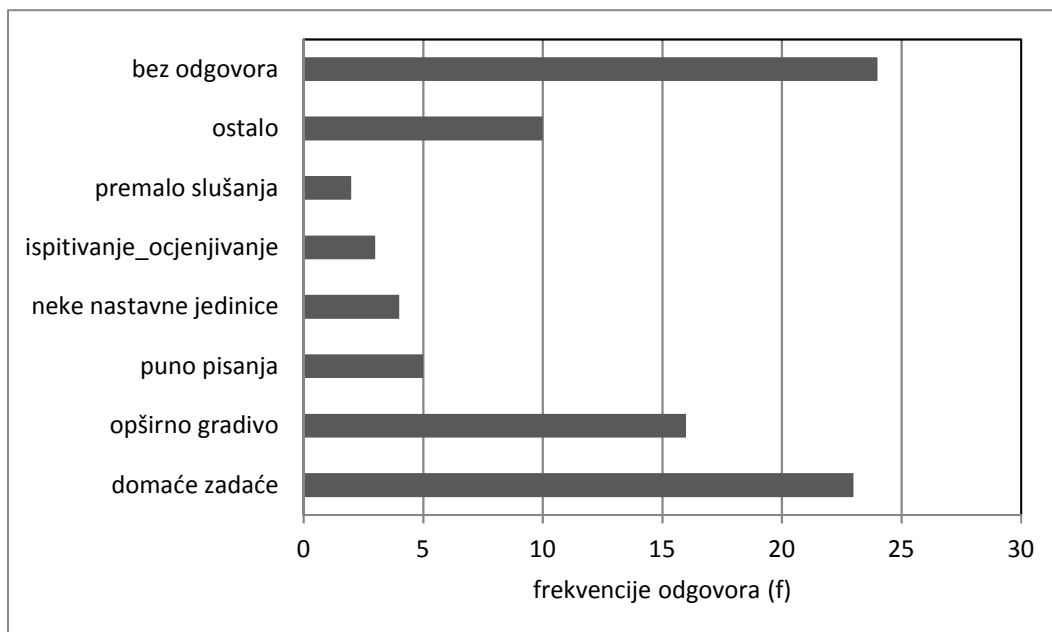


Slika 96: Najdraže skladbe u eksperimentalnoj skupini

Na slikama 97 i 98 prikazani su odgovori sudionika na pitanje otvorenog tipa **koji elementi nastave Glazbene umjetnosti im se nisu svidjeli**. U kategoriju ostalo svrstani su odgovori koji se pojavljuju s frekvencijom jedan. Vidljivo je da se sudionicima kontrolne skupine nisu svidjele pojedine nastavne jedinice.

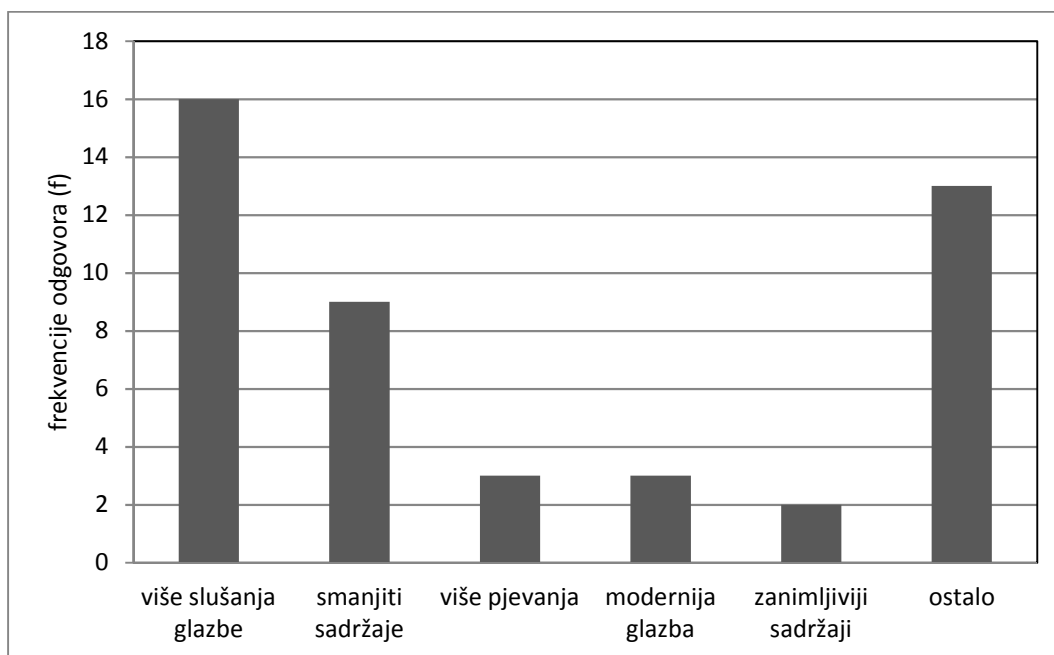


Slika 97: Elementi nastave koji se nisu svidjeli sudionicima kontrolne skupine

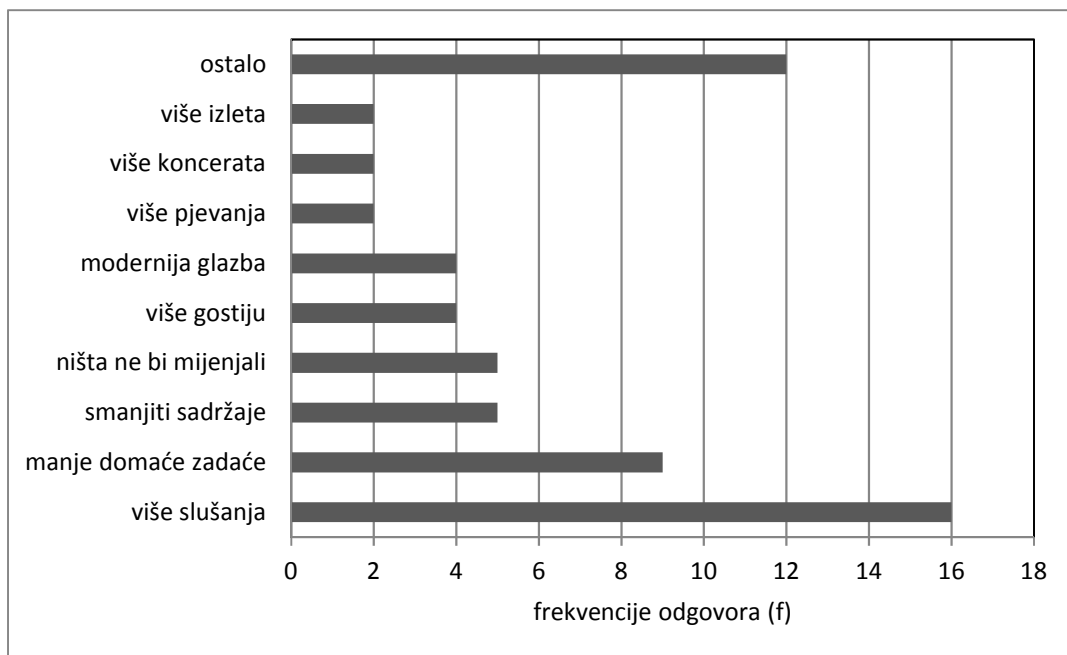


Slika 98: Elementi nastave koji se nisu sviđali sudionicima eksperimentalne skupine

Odgovori na pitanje **što bi promijenili u nastavi Glazbene umjetnosti** za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu prikazani su na slikama 99 i 100.

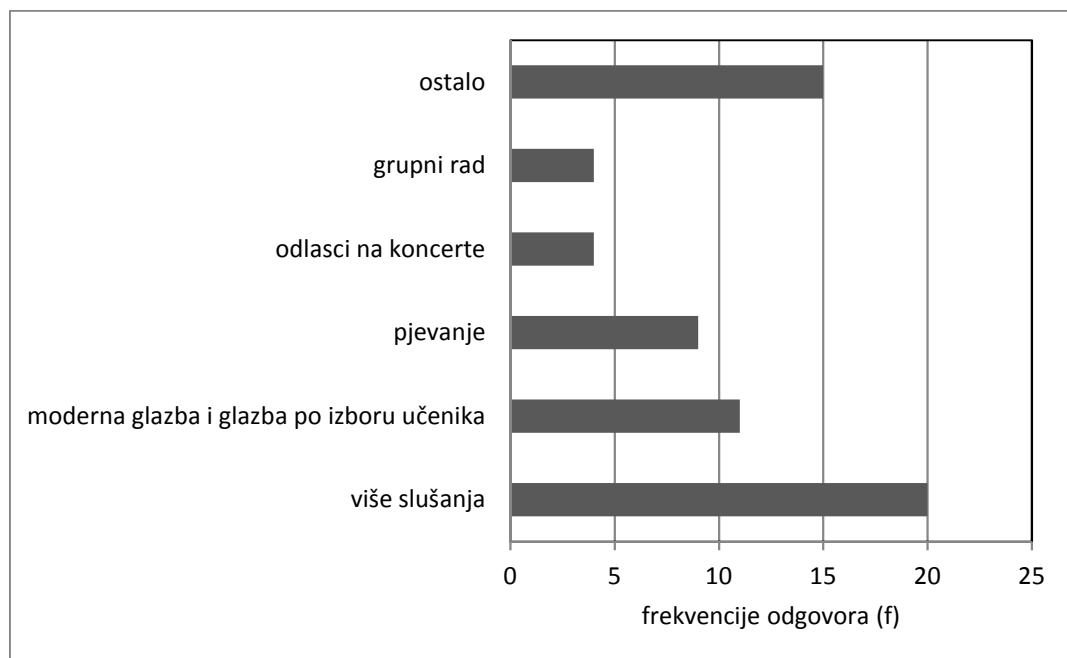


Slika 99: Odgovori na pitanje što bi promijenili u nastavi u kontrolnoj skupini

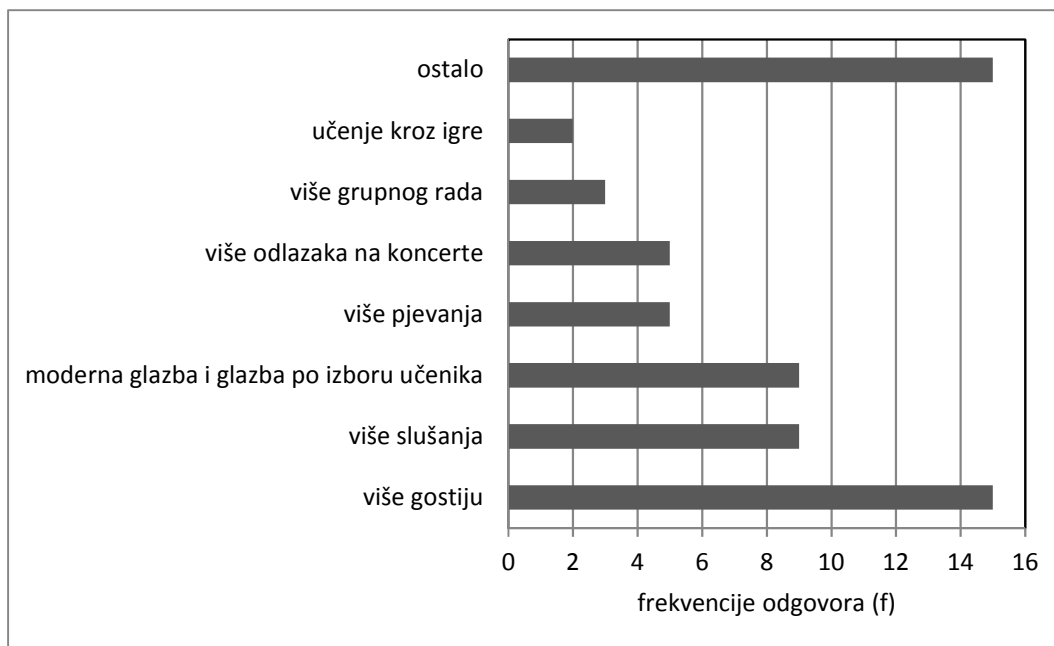


Slika 100: Odgovori na pitanje što bi promijenili u nastavi u eksperimentalnoj skupini

Rezultati analize **prijedloga za poboljšanje korisnosti i zanimljivosti nastave Glazbene umjetnosti** za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu prikazani su na slikama 101 i 102.



Slika 101: Prijedlozi za poboljšanje korisnosti i zanimljivosti nastave Glazbene umjetnosti za kontrolnu skupinu



Slika 102: Prijedlozi za poboljšanje korisnosti i zanimljivosti nastave Glazbene umjetnosti za eksperimentalnu skupinu

Zaključno, rezultati Evaluacijskog lista na pitanja otvorenog tipa omogućili su bolje razumijevanje i procjenu kvalitete općeg srednjoškolskog glazbenog obrazovanja te uvid u konkretna opažanja i želje samih učenika za nastavu Glazbene umjetnosti. Tako su sudionici kontrolne skupine naveli da su u nastavi najradije slušali glazbu, konkretno skladbe E. Griega: *Peer Gynt suita* i C. Orffa: *Carmina burana*, *O fortuna*, dok im je obrada Jazz glazbe bila omiljena nastavna jedinica. Sudionici eksperimentalne skupine istaknuli su da im se najviše svidio dolazak gostiju na sat te slušanje glazbe, konkretno C. Orffa: *Carmina burana*, *O fortuna* i W. A. Mozarta: *Mala noćna muzika*, dok su im omiljene nastavne jedinice bile Filmska glazba, Interkulturalizam te Glazba svakodnevice i loše kvalitete. Ova opažanja učenika ukazuju na potrebu što većeg slušanja glazbe u nastavi i što manje obrade teorijskih i muzikoloških sadržaja. Očito je da učenici od nastave Glazbene umjetnosti očekuju raznolikost i zanimljivost tema kao i učenje glazbe putem slušanja glazbe, najviše suvremenijeg stilskog izričaja (jazz, mjuzikl, filmska glazba, pravci 20./21. stoljeća...), no ipak nisu zatvoreni za preferencije umjetničkih skladbi različitih stilskih razdoblja. Stoga ne treba strahovati da bi uvođenje različitih vrsta glazbe (tradicijska, popularna) umanjilo interes za umjetničku glazbu jer upravo rezultati eksperimentalne skupine pokazuju prisutnost visokog interesa za umjetničku glazbu i to svih stilskih razdoblja, unatoč raznolikosti nastavnih sadržaja i glazbenih žanrova. Novootkriveno područje učeničkih želja su gosti u nastavi čime su učenici pokazali otvorenost za iskustvo susreta s glazbenicima i glazbenim kritičarima kako bi mogli što učinkovitije

upoznati određeno područje u glazbi, zornije upoznati pojedini instrument, intenzivnije doživjeti izvedbu skladbi uživo, a otvorenom komunikacijom promisliti svoj kritički stav u glazbi i kvalitetu glazbenog ukusa.

Ono što se učenicima nije svidjelo u nastavi glazbe pojedine su nastavne jedinice i opširnost gradiva za kontrolnu skupinu te domaće zadaće i opširnost gradiva za eksperimentalnu skupinu. Ova opažanja ponovno upućuju na želju učenika za što većim slušanjem glazbe u nastavi, raznolikijim nastavnim jedinicama, ali i za smanjenjem, odnosno pojednostavljenjem nastavnog sadržaja s minimalnim aktivnostima na satu i kod kuće. Očigledno je da učenici teže pasivnom i „rekreacijskom“ slušanju glazbe na satovima Glazbene umjetnosti te neznatnim glazbenim obavezama u svoje slobodno vrijeme. Time je glazbeni napredak koji zahtjeva povezivanje glazbenog znanja, estetskog stava i kritičkog pristupa u slušanju glazbe neostvariv. Rezultati eksperimentalne skupine ukazuju na to da su najomiljenije skladbe svih učenika upravo one koje su učenici trebali detaljno analizirati za domaću zadaću. Zato se ova kontradiktornost i prigovor za previše domaćih zadaća ne može uvažiti jer škola bez odgovornog rješavanja učeničkih obaveza nema prostora za učinkovito odgojno-obrazovno djelovanje, pogotovo u području slušanja glazbe koje je i inače prilično zastupljena aktivnost u slobodnom vremenu adolescentske populacije. Upravo zadacima aktivnog slušanja s individualnim pristupom prema *Modelu recipročnog odgovora* učenicima se, osim razvijanja percepcije glazbe i utvrđivanja glazbenog znanja o konkretnoj skladbi, omogućuje i bolje upoznavanje sebe kao slušatelja te sloboda samostalnog odabira vlastite situacije i konteksta slušanja skladbe. Učenici time mogu dobiti jasniju sliku o uzročno-posljedičnoj vezi njihovih glazbenih preferencija te identifikaciju osobnog odgovora na glazbu. Kako upravo *odgovor na glazbu* kognitivno-fiziološki-afektivno povezuje slušatelja s određenom skladbom, takvim pristupom analizi glazbenog djela pojedina skladba trajnije ulazi u memoriju slušatelja čime se postiže viši nivo slušanja određene skladbe, ali se postiže i intenzivniji dojam. Stoga će se bez domaćih zadataka koji se odnose na aktivno slušanje i promišljanje kvalitetne glazbe u slobodno vrijeme učenika, bez obzira na suvremenost metoda, učenici svaki put nakon i najkvalitetnijeg sata Glazbene umjetnosti ponovno vraćati glazbi svakodnevice koju biraju prema osobnim preferencijama (emocije i raspoloženje) te pod utjecajem medija i vršnjaka, dok za upoznavanje novih pravaca kvalitetne glazbe neće imati interes.

S obzirom na to da je opći stav obiju skupina sudionika kako bi u nastavi trebalo biti više slušanja glazbe, više modernije glazbe i glazbe po izboru učenika te više gostiju u nastavi, logično je da se nastavni sadržaj treba osuvremeniti, odnosno da je potrebno mijenjati model poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti. Princip kronološkog pregleda isključivo umjetničke

glazbe kroz povijest evidentno umanjuje i onu malu mogućnost preferiranja kvalitetne umjetničke glazbe, a samim time i nastavnog predmeta jer opsežnost muzikološkog sadržaja i istovrsnost glazbenog izričaja u jednoj nastavnoj godini stvara pasivnost na satu i nezainteresiranost učenika za slušane skladbe na nastavi glazbe u slobodno vrijeme. Ukoliko bi se glazbeni sadržaj s nastave Glazbene umjetnosti povezivao sa slobodnim vremenom učenika na način da se različitim zadacima stječe navika slušanja i otkrivanja pravaca upravo kvalitetne glazbe, ukoliko bi se pristupilo drugačijem redoslijedu, organizaciji i interpretaciji nastavnog sadržaja te ukoliko bi se u nastavni program uvele teme bliske potrebama suvremenog učenika, učinak estetskog odgoja zasigurno bi bio veći.

5.4. Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja o utjecaju nastave Glazbene umjetnosti koji se temelji na *Modelu recipročnog odgovora* i na *dijakronijskom modelu* mogu se grupirati u nekoliko točaka.

Najprije su ispitana osnovna sociodemografska obilježja i glazbene aktivnosti sudionika te utjecaj navedenih čimbenika na opći školski uspjeh i uspjeh iz Glazbene umjetnosti. Analiza rezultata pokazala je da između sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine ne postoji razlika u uspjehu te da ne postoji značajan utjecaj spola, obrazovanja roditelja i sudjelovanja u različitim oblicima glazbenih aktivnosti na opći uspjeh i uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost. Utvrđen je jedino utjecaj dobi na opći uspjeh, pri čemu stariji učenici, za razliku od mlađih, imaju slabiji opći uspjeh. Odličan uspjeh iz predmeta Glazbena umjetnost ostao je nepromijenjen bez obzira na dob sudionika, što upućuje na zaključak da učenici tijekom svojeg srednjoškolskog obrazovanja nemaju problema s ocjenama iz predmeta Glazbena umjetnost i da različiti modeli poučavanja ne mogu negativno utjecati na uspjeh učenika.

Ispitivanje utjecaja situacija i konteksta na odabir slušanja glazbe potvrdilo je prvu hipotezu jer nisu utvrđene razlike u procjeni situacija i konteksta slušanja glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*. Za obje skupine sudionika utvrđeno je da su najvažniji čimbenici koji utječu na odabir slušanja glazbe dominantno individualni čimbenici, točnije vlastita osobnost, osjećaji i raspoloženja, a tek nakon toga djelomičan utjecaj imaju društvo, mediji i obitelj. Analiza procjene situacija i konteksta slušanja glazbe pokazala je i to da sudionici najradije slušaju glazbu kada su sami te da je prosjek tjednog slušanja glazbe osam sati, od čega učenici čak do deset puta tjedno poslušaju svoju omiljenu popularnu skladbu. Umjetničku skladbu poslušaju svega jednom tjedno, što znači eventualno na nastavi Glazbene umjetnosti. Iako postoji razvijena svijest da učestalije slušanje umjetničke skladbe utječe i na veći interes za tu skladbu, učenici ipak dominantno slušaju popularnu glazbu, dok umjetničku glazbu ne preferiraju. Budući da je najučestaliji medij slušanja glazbe Internet koji učenicima omogućuje slobodan odabir skladbi u vrijeme kada to oni žele, evidentno je da učenici umjetničku glazbu za slušanje ipak samostalno ne biraju jer ju ne povezuju sa svojom osobnošću, osjećajima i raspoloženjem, koji su, dokazano, najveći utjecajni čimbenici za odabir slušanje glazbe. Prema tome, da bi nastava glazbe ostvarila svoj cilj - estetsko obrazovanje slušatelja glazbe, nastavni model poučavanja Glazbene umjetnosti svakako bi trebao intenzivnije djelovati na razvijanje

intrinzične motivacije učenika za slušanje umjetničke, odnosno kvalitetne glazbe u njihovo slobodno vrijeme. Također, model bi trebao djelovati i na formiranje učeničkih stavova o slušanim skladbama kako negativan utjecaj ostalih čimbenika na njihov glazbeni ukus (društvo, mediji, DJ-i u noćnim klubovima i na privatnim zabavama) ne bi bio dovoljno jak ako se radi o manje kvalitetnoj glazbi. Iako je istraživanje pokazalo da je nastavnik Glazbene umjetnosti najslabiji utjecajni faktor za odabir slušanja glazbe, rezultati sudionika eksperimentalne skupine, za razliku od kontrolne skupine, u finalnoj su fazi ipak pokazali značajnu pozitivnu promjenu u utjecaju nastavnika glazbe na glazbeni ukus učenika i u tjednom odabiru slušanja umjetničke glazbe. To upućuje na mogućnost pozitivnog djelovanja socio-psihološkog pristupa u nastavi glazbe koji je ostvariv putem *Modela recipročnog odgovora* jer učenicima omogućuje otkrivanje glazbe različitih stilskih izričaja, potiče ih na samostalno otkrivanje kvalitetne glazbe putem Interneta te ih, analitičkim pristupom u slušanju, usmjerava ne samo na kognitivni razvoj i estetsko promišljanje, već i na analiziranje povezanosti određene skladbe s osobnošću, emocijama, raspoloženjem i osobnim reakcijama. Na taj način učenici mogu bolje upoznavati sebe kao slušatelja glazbe, ali i otkrivati ona obilježja umjetničkih i ostalih glazbenih pravaca koja pozitivno djeluju na njih. Zato je nezanemariva uloga nastavnika koji različitim pristupima i aktivnostima može poticati učenike na percepciju isključivo kvalitetne glazbe kako im ona ne bi bila samo školska obaveza, već i potreba u svakodnevnom životu.

Analizom rezultata inicijalnog i finalnog anketnog ispitivanja o općoj percepciji glazbe i percepciji glazbeno-izražajnih sastavnica na temelju slušanja glazbenih ulomaka zaključuje se da je druga hipoteza djelomično prihvaćena jer je ipak uočena statistički značajna razlika u percepciji glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*. Razlike u općoj percepciji glazbe između sudionika kontrolne i eksperimentalne skupine nisu pronađene jer rezultati ukazuju da sudionici obiju skupina percipiraju glazbu na sličan način. Na primjer, najveći postotak sudionika odgovorio je da voli slušati skladbe brzog tempa u duru, dok im je svejedno jesu li one jednostavnije ili zahtjevnije. Kod slušanja neke skladbe najprije uočavaju melodiju, tempo, ritam i tekst, stoga su i najčešće reakcije slušatelja pjevušenje melodije i ritmički pokret. Ponovno je dokazano da učenici najčešće biraju skladbe prema trenutnom raspoloženju te da one djeluju na njihovo raspoloženje, ali i ponašanje, iako ih čak polovica glazbu sluša pasivno. S obzirom da se većina sudionika izjasnila da im je kod slušanja glazbe važna kvaliteta glazbe, teksta i izvedbe, svoj osobni dojam o slušanoj skladbi ipak će temeljiti na subjektivnom mišljenju.

Unatoč sličnim stavovima svih sudionika o njihovoj općoj percepciji glazbe, rezultati ispitivanja percepcije glazbeno-izražajnih sastavnica i određenih znanja o glazbenim ulomcima temeljem Slušnog zadatka br. 2 ipak su u finalnoj fazi pokazali statistički značajnu razliku i prilično velik napredak u percepciji glazbe kod sudionika eksperimentalne skupine. Slično su pokazali i podatci o stavovima učenika o pozitivnom učinku nastave Glazbene umjetnosti iz Evaluacijskog lista koji su učenici ispunili uz finalno anketiranje. Naime, sudionici eksperimentalne skupine u znatno su se većem postotku od sudionika kontrolne skupine izjasnili da je nastava Glazbene umjetnosti pozitivno djelovala na njihovu percepciju glazbeno-izražajnih sastavnica te na sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi i kvalitete glazbene izvedbe. Ovi rezultati time su pokazali da analitički pristup u slušanju glazbe, koji je dominantan u nastavi Glazbene umjetnosti utemeljene prema *Modelu recipročnog odgovora*, ipak može znatno razviti percepciju glazbe kod učenika u samo jednoj nastavnoj godini.

Nadalje, ispitivanje preferencija različitih stilskih pravaca utvrdilo je da primjena *Modela recipročnog odgovora* nije imala značajnijeg utjecaja na procjenu glazbenih stilova, osim u slučaju filmske glazbe, tradicijske glazbe Hrvatske i tradicijske glazbe svijeta, dok je kod preferencija slušanih glazbenih ulomaka određenih stilskih pravaca finalna faza ispitivanja u eksperimentalnoj skupini pokazala pozitivan pomak jedino za tradicijsku glazbu, ali i za mjuzikl te umjetničku glazbu. Ovim rezultatima i djelomičnom prihvaćanju treće hipoteze zasigurno su pridonijeli i gosti u nastavi te uvođenje suvremenijih tema u nastavni program.

Na temelju analize interkulturalnih stavova učenika o znanju, brizi i djelovanju uočava se da u objema skupinama ispitanika nije utvrđeno poboljšanje u procjeni interkulturalnih kompetencija učenika. Međutim, utvrđeno je da učenici koji su pohađali nastavu glazbe utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* više vrednuju glazbenu baštinu svoga naroda, rado posjećuju koncerte folklorne glazbe, poznaju umjetničke skladbe hrvatskih skladatelja i rado ih slušaju te se zalažu za povećanje udjela glazbe s tradicijskim obilježjima različitih naroda u nastavi glazbe. Također, analiza odgovora sudionika u Evaluacijskom listu utvrdila je da sudionici eksperimentalne skupine imaju opći stav kako je nastava glazbe utjecala na razvoj njihovih interkulturalnih kompetencija. Stoga se može reći da je četvrta hipoteza djelomično prihvaćena.

Procjenom općih stavova učenika prema nastavi glazbe nije utvrđena razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u procjeni korisnosti nastave niti u njihovom osobnom doživljaju na nastavi. Ono što je važno istaknuti jest da učenici iz obiju skupina smatraju da je nastava glazbe korisna za kulturni i osobni razvoj te da im je nastava glazbe zanimljiva. Sudionici se ne razlikuju ni u procjeni satnice Glazbene umjetnosti, za koju procjenjuju da je

dovoljna, a suglasni su i u stavu da su udžbenici za nastavu glazbe nepotrebni. Što se tiče stava sudionika o tome smatraju li da se na nastavi glazbe premalo slušaju i analiziraju glazbeni primjeri te slušaju li kod kuće glazbene primjere koje obrađuju na nastavi, ni tu nisu utvrđene značajne razlike između dviju skupina sudionika. Učenici obje skupine zalažu se za osuvremenjivanje nastave glazbe, i to u većoj mjeri oni iz kontrolne skupine. Primjena različitih nastavnih modela nije imala utjecaja ni na procjenu kvalitete rada nastavnika, na razlikovanje kvalitetne od manje kvalitetne glazbe te na otkrivanje novih glazbenih pravaca koje bi sudionici mogli slušati u slobodno vrijeme. Međutim, utvrđena je značajna razlika između dviju skupina sudionika u odgovorima na pitanje: „*Jeste li na nastavi glazbe naučili kako slušatelji percipiraju glazbu?*“, i to u korist sudionika koji su pohađali nastavu glazbene utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora*. Osim toga, učenici iz eksperimentalne skupine smatraju da su na nastavi glazbe razvili kritičko mišljenje prema glazbi te da su bolje naučili razlikovati glazbene značajke stilskih razdoblja kroz povijest, prepoznati skladatelje, stilsko razdoblje i naziv skladbe, što se također može pripisati primijenjenom modelu. Oni također smatraju da mogu samostalno prepoznavati glazbeno-izražajne sastavnice unutar glazbenog djela i da imaju izgrađen identitet kvalitetnog slušatelja glazbe. Učenici iz eksperimentalne i kontrolne skupine ne razlikuju se u procjenama tvrdnje da je umjetnička glazba vrijedna poštovanja i da je rado slušaju, niti u stavu o tome utječe li nastava glazbe na razvoj njihova glazbenog ukusa.

Procjeni ukupnog stava o nastavi glazbe pomažu rezultati analize Evaluacijskog lista na pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Naime, sudionici eksperimentalne skupine značajno su pozitivnije procijenili utjecaj nastave Glazbene umjetnosti na učenike, točnije, na percepciju glazbeno-izražajnih sastavnica, sigurnost u procjeni estetske vrijednosti skladbe i kvalitete glazbene izvedbe, na razvoj interkulturalnih kompetencija, stav prema nastavi glazbe uopće te na oblikovanje glazbenog ukusa. Također, sudionici eksperimentalne skupine procijenili su kvalitetu nastave i nastavnika Glazbene umjetnosti znatno višim ocjenama u usporedbi sa sudionicima kontrolne skupine. Stoga, slijedom svih navedenih rezultata Evaluacijskog lista na pitanja zatvorenog tipa, može se zaključiti kako u ovome dijelu ispitivanja ipak postoji statistički značajna razlika u stavovima prema nastavi glazbe između učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *Modelu recipročnog odgovora* i učenika koji pohađaju nastavu Glazbene umjetnosti utemeljenu na *dijakronijskom modelu*. No analizom ukupnih rezultata ispitivanja općih stavova sudionika o nastavi Glazbene umjetnosti, stavova prema učincima nastave Glazbene umjetnosti na različite aspekte glazbenog znanja i rezultatima Evaluacijskog lista zaključuje se djelomično prihvaćanje pete hipoteze.

Iako se rezultati Evaluacijskog lista na pitanja otvorenog tipa nisu uzeli u obzir kod potvrde hipoteza, ipak su omogućili bolje razumijevanje i procjenu kvalitete općeg srednjoškolskog glazbenog obrazovanja te uvid u konkretna opažanja i prijedloge samih učenika za poboljšanje nastave Glazbene umjetnosti. Tako su sudionici obiju skupina naveli da su u nastavi najradije slušali glazbu i to skladbe W. A. Mozart: *Mala noćna muzika*, E. Grieg: *Peer Gynt suita* i C. Orff: *Carmina burana*, *O fortuna*. Sudionicima eksperimentalne skupine najviše se svidio dolazak gostiju na sat, a omiljene nastavne jedinice bile su im Filmska glazba, Interkulturalizam te Glazba svakodnevice i loše kvalitete, dok je sudionicima kontrolne skupine omiljena nastavna jedinica bila obrada Jazz glazbe. Ova opažanja učenika ukazuju na potrebu veće raznolikosti tema i češćeg slušanja glazbe u nastavi, najviše suvremenijeg stilskog izričaja bliskog učenicima današnjice, no također pokazuju i to da ipak nisu zatvoreni za preferencije umjetničkih skladbi različitih stilskih razdoblja. Ono što se učenicima nije svidjelo u nastavi glazbe pojedine su nastavne jedinice, domaće zadaće i opširnost gradiva. S obzirom na to da je opći stav obiju skupina sudionika da bi u nastavi trebalo biti više slušanja glazbe, više modernije glazbe i glazbe po izboru učenika te više gostiju u nastavi, logično je da se nastavni sadržaj treba osuvremeniti te da je potrebno mijenjati model poučavanja u nastavi Glazbene umjetnosti.

Konačno, na temelju dobivenih rezultata istraživanja može se zaključiti da nastava Glazbene umjetnosti utemeljena prema *Modelu recipročnog odgovora* ipak može značajnije djelovati na oblikovanje glazbenog ukusa učenika, za razliku od nastave utemeljene prema *dijakronijskom modelu*. Iako taj pomak nije vidljiv u svim elementima, moguće je očekivati da bi longitudinalno istraživanje ovog modela poučavanja tijekom četiriju godina srednjoškolskog obrazovanja pokazalo intenzivniji učinak nastave glazbe na oblikovanje glazbenog ukusa učenika.

Ovim radom željelo se doprinijeti napretku glazbene pedagogije u Hrvatskoj i to ne samo u teoriji glazbenog obrazovanja, već i u odgojno-obrazovnoj praksi. Na temelju pregleda literature o estetici glazbe, glazbenim preferencijama i različitim teorijskim pristupima u poučavanju nastave glazbe pokušalo se sistematizirati složeno i kompleksno područje glazbenog ukusa učenika koje karakterizira mnogo različitih interakcija utjecajnih čimbenika, jedinstvenih za svaku osobu (Phelps, 2014). Prikazom retrospektive i obilježja nastave glazbe u hrvatskom srednjem školstvu dobio se uvid u povijesni razvoj današnjeg predmeta Glazbena umjetnost, dok se opisom brojnih specifičnosti estetskog odgoja u nastavi glazbe ukazalo na nedovoljno aktualizirana područja rada u nastavi Glazbene umjetnosti i potrebu uvođenja suvremenijih pristupa poučavanju, među kojima je i interkulturalno glazbeno obrazovanje. Osmišljavanjem i provedbom eksperimentalnog nastavnog programa nastave Glazbene

umjetnosti utemeljenog na *Modelu recipročnog odgovora* (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) te inicijalnim i finalnim anketnim ispitivanjem, ne samo da se ispitalo trenutno stanje kvalitete nastave Glazbene umjetnosti, nego se otvorio i mogući smjer za što učinkovitije djelovanje nastave glazbe na glazbeni ukus učenika srednjoškolske populacije. Istraživanjem osobnosti slušatelja te različitih situacija i konteksta slušanja glazbe dobiven je okvir u kojem funkcionira današnji učenik – slušatelj glazbe, dok će informacije o percepciji glazbe pomoći u razumijevanju preferencija učenika i osmišljavanju novog modela poučavanja prilagođenog potrebama suvremenog učenika. I, konačno, rezultati o preferencijama glazbenih stilova te znanju glazbeno-izražajnih sastavnica na konkretnim slušnim primjerima, kao i rezultati stavova učenika o različitim aspektima nastave glazbe, najvažniji su pokazatelji da je provedba ovog jednogodišnjeg eksperimentalnog nastavnog programa ipak imala pozitivan učinak na učenike i glazbenu odgojno-obrazovnu praksu. Rezultati istraživanja svakako mogu biti smjernica i poticaj hrvatskim glazbenim pedagogima za provedbu novih znanstvenih istraživanja u odgojnome području nastave glazbe s ciljem što veće učinkovitosti estetskog odgoja na oblikovanje glazbenog ukusa učenika.

LITERATURA

- Abeles, H. F. (1980). Responses to music. U: D. A. Hodges (ur.), *Handbook of music psychology* (str. 105-140). Lawrence, KS: National Association for Music Therapy.
- Abeles, H. F. i Chung, J. W. (1996). Response to Music. U: D. A. Hodges (ur.), *Handbook of Music Psychology* (str. 285–342). San Antonio: IMR Press.
- Abraham, R. (2002). Art Education in Zimbabwe. *Jurnal of Art and Design Education*, 21 (2), 116-123. doi: 10.1111/1468-5949.00306
- Adorno T. W. (1962). *Einleitung in die Musiksoziologie: zwölf theoretische Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1973). *Philosophy of Modern Music*. (prev. Anne G. Mitchell i Wesley V. Blomster). New York: Seabury Press.
- Adorno, T. W. (2002). On Popular Music. U: R. Leppert (ur.). *Essays on Music* (str. 437-469). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Alpert, J. (1982). The effect of disc jockey, peer, and music teacher approval of music on music selection and preference. *Journal of Research in Music Education*, 30 (3), 173-186.
- Amadio, M., Troung, N. i Tschurennev, J. (2006). *Instructional Time and the place of the Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education. Preuzeto 10.8.2017. s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146280e.pdf>
- Andreis, J. (1944). *Uvod u glasbenu estetiku*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Andreis, J. (1958./63). *Muzička enciklopedija*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Andreis, J. (1967). *Vječni Orfej*. Zagreb: Školska knjiga.
- Anić, V. i Goldstein, I. (2002). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
- Antonić B., Senečić R. i Šir N. (1948). *Muzička vježbenica za drugi razred gimnazije i šesti razred sedmogodišnje škole*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
- Appen, R. (2007). On the aesthetics of popular music. *Music Therapy Today*, 8 (1), 5-25. Preuzeto 24.8.2017. s: http://www.academia.edu/360765/On_the_aesthetics_of_popular_music
- Baldwin, E., Longhurst, B., Mc Cracken, S., Osborn, M. i Smith, G. (1999). *Introducing Cultural Studies*. London: Prentice Hall Europe.

- Balkwill, L. L. i Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues. *Music Perception*, 17 (1), 43-64.
- Baltagi, I. H. (2006). *Relationships among folk song preferences of grade five students*. Objavljena doktorska disertacija. The Ohio State University. Preuzeto 12.03.2017. s: <https://etd.ohiolink.edu/>
- Banks, J. A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barbarić, D. (2014). Uz Markovićevu estetiku glazbe. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, 40/2 (80), 453-467.
- Batinić, Š. (2003). Hrvatski školski sustav u XX. stoljeću. *Anali za povijest odgoja*, 2, 49–71.
- Baugh, B. (1993). Prolegomena to Any Aesthetics of Rock Music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 51 (1), 23-29. Preuzeto 3.9.2017. s: http://www.hettingern.people.cofc.edu/Aesthetics_Fall_2009/Baugh_Aesthetics_of_Rock_Music.pdf
- Baugh, B. (1995). Music for the Young at Heart. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 53 (1), 81-83.
- Bechara A., Damasio, H. i Damasio, A. R. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 10 (3), 295–307. doi: 10.1093/cercor/10.3.295
- Beckler, S. J., Allen R. B. i Konečni, V. J. (1985). Mood-optimizing strategies in aesthetic-choice behavior. *Music perception*, 2, 459-470.
- Bennett, C. J. (1990). *Comprehensive Multicultural Education (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Berlyne, D. E. (1974). *Studies in the new experimental aesthetics: Steps towards an objective psychology of aesthetic appreciation*. London: Halstead Press.
- Berns G. S., Capra C. M., Moore S. i Noussair C. (2010). Neural mechanisms of the influence of popularity on adolescent ratings of music. *Neuroimage*, 49, 2687–2696. doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.10.070
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19 (1), 163–179.

- Bloom, B. S. (1956). *A Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longmans.
- Boardman, E. (1989). The relationship of music study to thinking. U: E. Boardman (ur.), *Dimensions of Musical Thinking* (str. 1-7). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Boyer-White, R. (1988). Reflecting cultural diversity in the music classroom. *Music Educators Journal*, 75, 50 – 54.
- Boyle, J., Hosterman, G. i Ramsey, D. (1981). Factors influencing pop music preferences of young people. *Journal of Research in Music Education*, 29 (1), 47-55.
- Brattico E., Alluri V., Bogert B., Jacobsen T., Vartiainen N., Nieminen S. i Tervaniemi, M. (2011). A functional MRI study of happy and sad emotions in music with and without lyrics. *Frontiers in Psychology*, 2, 308. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00308
- Brattico, E., Bogert, B. i Jacobsen, T. (2013). Toward a neural chronometry for the aesthetic experience of music. *Frontiers in Psychology*. 4, 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00206
- Brattico, E. i Pearce, M. (2013). The Neuroaesthetics of Music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7 (1), 48–61. doi: 10.1037/a0031624
- Bray, D. (2000). An examination of GCSE music uptake rates. *British Journal of Music Education*, 17, 79-89.
- Bregman, A. S. (1990). *Auditory scene analysis: the perceptual organization of sound*. The MIT Press, Cambridge, MA
- Bruner, G. C. (1990). Music, mood, and marketing. *Journal of Marketing*, 54, 94-104. doi: 10.2307/1251762
- Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje*. Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja. Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas.
- Bundra, J. I. (1993). *A study of music listening processes through the verbal reports of school-aged children*. Doktorska disertacija. Northwestern University, Evanston, IL.
- Carper, K. (2001). The effects of repeated exposure and instructional activities on the least preferred of four culturally diverse musical styles with kindergarten and pre-k children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 151, 41-50.
- Cattell, R. B. i Anderson, J. C. (1953). The measurement of personality and behavior disorders by the I.P.A.T. Musical preference Test. *Journal of Applied Psychology*, 37 (6), 446-454. doi: 10.1037/h0056224

- Cattell, R. B. i Sounders, D. R. (1954). Musical preference and personality diagnosis: I. A. factorization of one hundred and twenty cases. *Journal of Social Psychology*, 39, 3-24. doi: 10.1080/00224545.1954.9919099
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2007). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98 (2), 175-185. doi: 10.1348/000712606X111177
- Chatterjee, A. (2011). Neuroaesthetics: a coming of age story. *Journal of cognitive neuroscience*, 23, 53–62. doi: 10.1162/jocn.2010.21457
- Christenson, P. G. i Peterson, J. B. (1988). Genre and gender in the structure of music preferences. *Communication Research*, 15 (3), 282–301. doi: 10.1177/009365088015003004
- Christenson, P. G. i Roberts, D. F. (1998). *It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. New York: Oxford University Press.
- Comber, C.; Hargreaves, D. J. i Colley, A. (1993). Girls, boys and technology in music education. *British Journal of Music Education*, 10, 123–134. doi: 10.1017/S0265051700001583
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEOPI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cross, W. E. Jr. (1991). *Shades of Black: Diversity in African American Identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Crowder, R. G. (1984). Perception of the major/minor distinction: 1. Historical and theoretical foundation. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 4 (1-2), 3-12. doi: 10.1037/h0094207
- Crowther, R. D. i Durkin, K. (1982). Sex- and age-related differences in the musical behaviour, interests and attitudes towards music of 232 secondary school students. *Educational Studies*, 20, 13–18. doi: 10.1080/0305569820080206
- Cultuurnetwerk Nederland (2004). *Culture and School: A Survey of Policies for Arts and Heritage Education across the European Union*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, Dutch Ministry of Education, Culture and Science, European Commission. Preuzeto 2.11.2017. s: <http://www.cultuurnetwerk.org/publicaties/pdf/SurveyCS.pdf>

- Čelar, A. (1972). *Upoznavanje s glazbenim djelom: uvodna skripta iz glazbene umjetnosti za I i II razred gimnazije*. Zagreb: Instruktivni centar – Zagreb.
- Čelar, A. i Njirić, N. (1987). *Stoljeća govore glazbom 1: glazbena kultura u prvom razredu srednjeg obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dahlhaus, C. (2003). *Estetika glazbe*. Zagreb: AGM.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error; Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Daoussis, L. i McKelvie, S. J. (1986). Musical preference and effects of music on a reading comprehension test for extraverts and introverts. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 283-289. doi: 10.2466/pms.1986.62.1.283
- Davidović, D. (2014). Tajna glazbe. *ARMUD6*, 45 (1), 3-32. Preuzeto 14.08.2017. s: <https://hrcak.srce.hr/127436>
- Davies, S. (1989). Should music education serve multicultural needs? U: B. Hanley i G. King (ur.), *In Rethinking music education in British Columbia* (str. 22–30). Department of Arts in Education, University of Victoria.
- Davies, S. (1999). Rock versus Classical Music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57 (2), 193-204. Preuzeto 8.09.2017. s: <https://ais.ku.edu.tr/course/23789/Stephen%20Davies%20%20Rock%20versus%20Classical.pdf>
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (ur.). (2002). *Handbook of self-determination research*. New York, NY: University of Rochester.
- Dehyle, D. (1998). From break dancing to heavy metal: Navajo youth, resistance, and identity. *Youth & Society*, 30, 3-31.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: Heath.
- Dibben, N. (2004). The role of peripheral feedback in emotional experience with music. *Music perception*, 22, 79-115. doi: 10.1525/mp.2004.22.1.79
- Dobrota, S. (2012a). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Dobrota, S. (2012b). *Interkulturalno glazbeno obrazovanje*. Web predavanje. Preuzeto 1.02.2018. s: <https://www.ffst.unist.hr/images/50013806/SDobrota.Interkulturalno.glazbeno.obrazovanje.pdf>

- Dobrota, S. (2016a). Stavovi studenata prema umjetničkoj glazbi i glazbenoj nastavi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 65 (Tematski broj), 33-47. Preuzeto 15.04.2017. s: <http://hrcak.srce.hr/160074>
- Dobrota, S. (2016b). Nastava glazbe u kontekstu formalnog i informalnog učenja. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel i A. Nagy Varga (ur.), *Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 18-27). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Dobrota, S. (2016c). Povezanost između interkulturalnih stavova studenata i preferencija glazbi svijeta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (1), 209-220.
- Dobrota, S. i Ćurković, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52 (15-16), 105-113. Preuzeto 16.04.2017. s: <https://hrcak.srce.hr/25036>
- Dobrota, S. i Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagoška istraživanja*, 4 (1), 119-127. Preuzeto 22.03.2017. s: <http://hrcak.srce.hr/118349>
- Dobrota, S. i Kušević, D. (2009). Glazbeni identiteti u kontekstu popularne glazbe. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke*, 2 (2), 195-206. Preuzeto 14.02.2017. s: <http://hrcak.srce.hr/112448>
- Dobrota, S. i Mikelić, M. (2012). Glazbene preferencije učenika prema glazbi različitog tempa. *Metodički ogledi*, 19 (2), 137-146.
- Dobrota, S. i Obradović, I. (2012). Stavovi učenika osnovne škole prema glazbi i nastavi glazbe. *Školski vjesnik - Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 61 (1-2), 115-131.
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2009). Glazbene preferencije mladih s obzirom na neke sociodemografske varijable. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 129-146.
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja*, 21 (4), 969-988.
- Dobrota, S., i Reić Ercegovac, I. (2014). Student's musical preferences: the role of music education, characteristics of music and personality traits. *Croatian Journal of Education*, 16 (2), 363-384. Preuzeto 3.10.2014. s: <https://hrcak.srce.hr/125031>
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2015). The relationship between music preferences of different mode and tempo and personality traits – implications for music pedagogy. *Music Education Research*, 17 (2), 234-247.

- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2016). *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Dobrota, S. i Tomić Ferić, I. (2006). Sociokulturalni aspekti glazbenih preferencija studentica studija za učitelje primarnog obrazovanja u Splitu. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 263-278. Preuzeto 3.10.2014. s <https://hrcak.srce.hr/26198>
- Dollinger, S. J. (1993). Research note: Personality and musical preference: Extraversion and excitement seeking or openness to experience? *Psychology of Music*, 21 (1), 73-77. doi: 10.1177/030573569302100105
- Dorow, L. G. (1977). The effect of teacher Approval/Disapproval ratios on student music selection and concert attentiveness. *Journal of Research in Music Education*, 25 (1), 32-40.
- Droe, K. (2006). Music Preference and Music Education: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24 (2), 23-32. doi: 10.1177/87551233060240020103
- Dugandžić, I. (2012). *Glazbena nastava kao dio estetskog odgoja*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija i Filozofski fakultet, Odsjek za glazbenu pedagogiju i pedagogiju.
- Duraković, L. i Vidulin-Orbanić S. (2013). Studentska populacija i napisi o glazbi: mediji, kriteriji i žanrovske preferencije. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena-3* (str. 23-39). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
- Dykema, P. W. i Gehrken, K. W. (2013). High School Music: Our Educational Philosophy. U: M. M. Michael (ur.), *Music Education: source readings from ancient Greece to today 4th Edition* (str. 137-139). New York: Taylor & Francis.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). Two visions of Education. *Teachers College Record*. Preuzeto 11.08.2017. s: <http://www.tcrecord.org/search.asp?kw=Eisner&pp1=1#R1>
- Elliott, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (1), 147-166.
- Elliott, D. J. i Silverman, M. (2015). *Music Matters: a philosophy of Music Education, Second Edition*. New York: Oxford University Press.

- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- *Evaluacija eksperimentalne provedbe strukovnih kurikuluma* (2014). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Preuzeto 22.10.2017. s: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Evaluacija%20strukovnih%20kurikuluma_FINAL_27%2004%202014%20%5BSamo%20za%20%C4%8Ditanje%5D.pdf
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Lund: Lunds Universitet.
- Farnsworth, P. R. (1950). *Musical taste: Its measurement and cultural nature*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Farnsworth, P. R. (1966). Musicological attitudes on eminence. *Journal of Research in Music Education*, 14, 41-44.
- Fechner, G. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig: Breitkopf and Hartel. Preuzeto 14.03.2017. s: <https://ia801409.us.archive.org/15/items/vorschulederaest12fechuoft/vorschulederaest12fechuoft.pdf>
- Finnäs, L. (1985). *Högstadielävers uppfattning om sina jämnårigas musiksmak*. Rapporter från pedagogiska fakulteten. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi.
- Finnäs, L. (1989). How can musical preferences be modified? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 102, 1-58.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites*. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, S. (1998). *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Focht, I. (1976). *Tajna umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fox, W. S. i Wince, M. H. (1981). Musical taste cultures and taste publics revisited: A research note of new evidence. *Popular Music and Society*, 8, 2-9. doi: 10.1080/03007768108591172
- Fung, V. C. (1995). Rationales for Teaching World Musics. *Music Educators Journal*, 82 (1), 36-40.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. U: P. N. Juslin i J. O. Sloboda (ur.), *Music and emotion* (str. 431-449). New York: Oxford University Press.

- Gaćina Škalamera, S. (2014). Zakon o pučkim školama i preparandijama u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji iz 1874. godine. *Anali za povijest odgoja*, 13, 99-133.
- Gagnon, L. i Peretz, I. (2003). Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgements in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, 17 (1), 25-40.
- Gans, H. J. (1974). *Popular culture and high culture: an analysis and evaluation of taste*. New York: Basic Books.
- Geringer, J. M. (1976). Tuning preferences in recorded orchestral music. *Journal of Research in Music Education*, 24, 169-176.
- Getz, R. P. (1966). The effects of repetition on listening response. *Journal of Research in Music Education*, 14 (3), 178-192.
- Gracyk, T. (1996). *Rhythm and Noise: An Aesthetics of Rock*. Durham: Duke University Press.
- Gracyk, T. (2001). *I Wanna Be Me: Rock Music and the Politics of Identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24 (2), 101-118.
- Greer, R. D., Dorow, L. G. i Hanser, S. (1973). Music discrimination training and the selection behavior of nursery and primary level children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 35, 30-43.
- Greer R. D., Dorow, L. i Randall, A. (1974). Music listening preferences of elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 22 (4), 284-291.
- Gregory, D. (1994). Analysis of listening preference of high school and college musicians. *Journal of Research in Music Education*, 42, 331–342. doi:10.2307/3345740
- Grlić, D. (1984). *Estetika – Povijest filozofskih problema*, Sv. I-IV. Zagreb: Naprijed.
- Gučetić, N. V. (1995). *Dijalog o ljepoti — Dijalog o ljubavi* (prev. Natka Badurina). Zagreb: Most.
- Gürgen, E. T. (2016). Musical preference and music education: Musical preferences of Turkish university students and their levels in genre identification. *International Journal of Music Education*, 34 (4), 459-471. doi: 10.1177/0255761415619390
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: helping collage students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions For Teaching and Learning*, 80, 69-74.

- Hanslick, E. (1977). *O muzički lijepom*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, str. 51–54.
- Hargreaves, D. J. (1984). The Effects of Repetition on Liking for Music. *Journal of Research in Music Education*, 32 (1), 35-47.
- Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40 (5), 539–557. doi: 10.1177/0305735612444893
- Hargreaves, D. J. i Colman, A. M. (1981). The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 9, 15-20. doi: 10.1177/03057356810090010301
- Hargreaves, D.J., Comber, C. i Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on music preference of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242-250.
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J. i North, A. C. (2012). Imagination and creativity in music listening. U: D. J. Hargreaves, D. Miell, R. MacDonald (ur.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (str. 156-172). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. A. R. i Miell, D. E. (2005). How do people communicate using music?. U: D. E. Miell, R. A. R. MacDonald i D. J. Hargreaves (ur.), *Musical Communication* (str. 1–25). Oxford, UK: Oxford University Press. Preuzeto 1.07.2015. s: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0001>
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. i North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 147–163.
- Hargreaves, D. J. i North, A. C. (ur.) (1997). *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. i North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71–83.
- Hargreaves, D. J. i North, A. C. (ur.). (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London, UK, and New York, NY: Continuum.
- Harland, J. (2000). *Arts Education in Secondary School: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER. Preuzeto 27.03.2017. s: <https://www.nfer.ac.uk/publications/eaj01/eaj01.pdf>

- Hedden, S. K. (1973). Listeners' Responses to Music in Relation to Autochthonous and Experiential Factors. *Journal of Research in Music Education*, 21 (3), 225-238. Preuzeto 10.01.2017. s: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3345092>
- Hevner, K. (1930). Tests for the aesthetic appreciation in the field of music. *Journal of Applied Psychology*, 14 (5), 470 – 477. doi: 10.1037/h0071346
- Ho, W. C. (2009). The perception of music learning among parents and students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 181, 71-93.
- Howard, S. A. (2012). The effect of selected nonmusical factors on adjudicators' ratings of high school solo vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 60 (2), 166-185.
- Howe, M. J. A. i Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8 (1), 39-52.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241-254.
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7-18.
- Hrvatić, N. i Prišl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-266.
- *Hrvatska enciklopedija* (1999-2009). Zagreb: Hrvatski leksikografski zavod. Mrežno izdanje: www.enciklopedija.hr
- Hunter, P. G., Schellenberg, E. G. i Griffith, A. T. (2011). Misery loves company: Moodcongruent emotional responding to music. *Emotion*, 11 (5), 1068-1072.
- Hunter, P. G., Schellenberg, E. G. i Schimmack, U. (2010). Fellings and perceptions of happiness and sadness induced by music: Similarities, differences, and mixed emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4, 47-56.
- Husain, G., Thompson, W. F. i Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, 20 (2), 151-171.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56 (2), 162-178.
- Istók E., Brattico E., Jacobsen T., Krohn K., Müller M., Tervaniemi M. (2009). Aesthetic responses to music: A questionnaire study. *Musicae Scientiae*, 13, 183–206. doi: 10.1177/102986490901300201.

- *Izvedbeni planovi i programi iz Glazbene umjetnosti za 1., 2., 3. i 4. razred četverogodišnjeg programa uz udžbenik Glazbeni susreti 1., 2., 3. i 4. vrste*. Profil Klett: mrežno izdanje <https://www.profil-klett.hr/metodicki-kutak/3/19/0/1>
- *Izvještaj o pregledu pedagoško-instruktivnog rada odgojno-obrazovnih zadataka u nastavi Glazbene kulture* (1986), CUO „Vilim Galjer“ Đurđevac.
- Jackson, A. W. i Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, A.W., Andrews, P. G., Holland, H. i Pardini, P. (2004). *Making the most of middle school: A field guide for parents and others*. New York: Teachers College Press.
- Jacobsen T. (2006). Bridging the Arts and Sciences: A Framework for the Psychology of Aesthetics. *Leonardo*, 39, 155–162. doi: 10.1162/leon.2006.39.2.155
- Jacobsen T., Buchta K., Köhler M. i Schröger E. (2004). The primacy of beauty in judging the aesthetics of objects. *Psychological reports*, 94, 1253–1260. doi: 10.2466/PRO.94.3.1253-1260
- Jakopović, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
- Janata, P. (2009). The neural architecture of music-evoked autobiographical memories. *Cerebral Cortex*, 19 (11), 2579–2594. doi: 10.1093/cercor/bhp008
- Johnson, D. C. (2003). The effect of critical thinking instruction in music listening on fifth-grade students' verbal descriptions of music. Doktorska disertacija. University of Arizona, Dissertation Abstracts International, 65, 01A.
- Johnson, D. C. (2004). Music Listening and Critical Thinking: Teaching Using a Constructivist Paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2 (2), 1161-1169. Preuzeto 10.2.2017. s: <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/listing.aspx?id=9217>
- Johnson J. K., Chang C.-C., Brambati S. M., Migliaccio R., Gorno-Tempini M. L., Miller B. L. i Janata, P. (2011). Music recognition in frontotemporal lobar degeneration and Alzheimer disease. *Cognitive and behavioral neurology*, 24 (2), 74–84. doi: 10.1097/WNN.0b013e31821de326
- Jones, B. D. i Parkes, K. A. (2009). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 19 (2), 41-56.
- Juslin, P. N. i Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Musical Research*, 33 (3), 217-238. doi: 10.1080/0929821042000317813

- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D. i Lundqvist, L.-O. (2010). How does music evoke emotions? U. P. J. Juslin i J. Sloboda (ur.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (str. 605–642). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0022
- Juslin, P. N. i Sloboda, J. A. (ur.) (2001). Communicating emotion in music performance: A review and a theoretical framework. *Music and emotion: Theory and research* (str. 309–337). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. i Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559–621.
- *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Preuzeto 5.10.2017. s: <https://mzo.hr/hr/rubrike/katalog-udzbenika>
- Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical behaviour. U: D. J. Hargreaves i A. C. Nort (ur.), *The social psychology of music* (str. 25.-45). New York: Oxford Univesity Press.
- Keston, M. J. i Pinto, I. M. (1955). Possible Factors Influencing Musical Preference. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 86, 101-113. doi: 10.1080/00221325.1955.10532899
- Killian, J. N. (1990). Effect of model characteristics on musical preference of junior high students. *Journal of Research in Music Education*, 38, 115-123.
- Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kline, J. A. (1993). *Listening effectively*. Alabama: Air University Press.
- Klooster, D. (2003). Što je kritičko mišljenje? *Metodički ogledi*, 9 (2), 87-95.
- Knobloch, S. i Zillman, D. (2003). Appeal of love themes in popular music. *Psychological Reports*, 93, 653-658.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago, IL: Follett.
- Konecni, V. J. i Sargent-Pollock, D. (1976). Choice between melodies differing in complexity under divided-attention conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 347-356.
- Konečni, V. J. (1982). Social interaction and musical preference. U: D. Deutsch (ur.), *The psychology of music* (str. 497-516). New York: Academic Press.

- *Konvencija o pravima djeteta* (1989). Zagreb: Ministarstvo vanjskih i europskih poslova Republike Hrvatske. Preuzeto 5.10.2017. s: <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/multi-org-inicijative/ujedinjeni-narodi/konvencija-o-pravima-djeteta/>
- Kos, K. (1988). *Stoljeća govore glazbom 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kos, R. P. Jr. (2010). Developing Capacity for Change: A Policy Analysis for the Music Education Profession. *Arts Education Policy Review*, 111 (3), 97-104. doi: [10.1080/10632911003626903](https://doi.org/10.1080/10632911003626903)
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. i Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Krgović, V. (2008). *Glazbeni susreti 2 – priručnik s CD-om za nastavnike/nastavnice glazbene umjetnosti za II. razred gimnazije*. Zagreb: Profil International.
- Krgović, V. (2014). *Elementi i kriteriji ocjenjivanja*. Preuzeto 11.01.2018. s: www.gimnazijabjelovar.hr/
- Krgović, V. (2016). Nastavni priručnik uz udžbenik *Glazbeni susreti 3. vrste*, Zagreb: Profil Klett. Preuzeto 23.10.2017. s: <https://www.profil-klett.hr/metodicki-kutak>
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.
- Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 336-352. doi: [10.1037/1196-1961.51.4.336](https://doi.org/10.1037/1196-1961.51.4.336)
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lamont, A. (2014). Music Preference. U: W. F. Thompson (ur.), *Music in the Social and Behavioral Sciences, An encyclopedia* (str. 753-756). Sage Publications, Inc.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, Nigel A. i Tarrant, Mark (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229-41. doi: [10.1017/S0265051703005412](https://doi.org/10.1017/S0265051703005412)
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8, 215–241. doi: [10.1007/s10902-006-9024-3](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9024-3)
- Laukka, P. i Gabrielsson, A. (2000). Emotional expression in drumming performance. *Psychology of Music*, 28 (2), 181-189.

- LeBlanc, A. (1981). Effects of style, tempo and performing medium on children's musical preference. *Journal of Research in Music Education*, 29 (2), 143-156.
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19 (1), 28-45. doi: 10.1093/jmt/19.1.28
- LeBlanc, A. (1991). *Effect of maturation/aging on music listening preference: a review of the literature*. Predavanje održano na: Ninth National Symposium on Research in Music Behaviour 3.-7.03.1991. Canon Beach, Oregon, U. S. A.
- LeBlanc, A., Colman, J., McCrary, J., Sherrill, C. i Malin, S. (1988). Tempo preferences of different age music listeners. *Journal of Research in Music Education*, 36 (3), 156-168.
- LeBlanc, A. i Cote, R. (1983). Effects of tempo and performing medium on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*, 31, 51-66.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Stamou, L. i McCrary, J. (1999). Effect of age, country, and gender on music listening preferences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 72-76.
- LeBlanc, A. i McCrary, J. (1983). Effect of tempo on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*, 31, 283-294.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C. i Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, 49 – 59.
- Leder H., Belke B., Oeberst A. i Augustin D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgements. *British journal of psychology*, 95, 489–508. doi: 10.1348/0007126042369811
- Limb, C. J. i Braun, A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: an fMRI study of jazz improvisation. *PLoS ONE*, 3 (2). doi: 10.1371/journal.pone.0001679
- Lučić, F. (1927). *Elementarna teorija muzike i pjevanja: za pripravnici tečaj Kraljevske muzičke akademije zagrebačke (i za srednje škole)*. Zagreb: St. Kugli.
- Lučić, F. (1940). *Elementarna teorija glazbe i pjevanja: za srednje škole i početnički tečaj glazbenih škola*. Zagreb: St. Kugli.
- Madden, K. (2014). Aesthetic Response. U: W. F. Thompson (ur.), *Music in the social and behavioral sciences, an encyclopedia* (str. 22-25). Sage Publications, Inc.
- Madsen, C. K (1996). Empirical investigation of the aesthetic response to music: Musicians and nonmusicians. U: B. Pennycook i E. Costa-Giomi (ur.), *Proceedings of*

the 4th International Conference of Music Perception and Cognition (str. 103-110). Montreal: McGill University.

- Madsen, C. K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 80-89.
- Madsen, C. K. (2000). Grand masters series: A personal perspective for research. *Music Educators Journal*, 86 (6), 41-44.
- Madsen, C. K., Brittin, R.V. i Capperella-Sheldon, D.A. (1993). An Empirical Investigation of the Aesthetic Response to Music. *Journal of Research in Music Education*, 41, 57-69.
- Madsen, C. K. i Geringer, J. J. (1989). The relationship of teacher "on-task" to intensity and effective music teaching. *Canadian Music Educator*, 30, 87-94.
- Madsen, C. K. i Geringer, J. M. (2000/2001). A focus of attention model for meaningful listening. *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 103-108.
- Madsen, C. K. i Madsen, C. H. (1983). *Teaching/discipline: A positive approach for educational development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing Company of Raleigh, Inc.
- Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *Iperception* 3, 1-17. doi: 10.1068/i0450aap
- Martindale, C. i Moore, K. (1989). Relationship of musical preference to collative, ecological, and psychophysical variables. *Music perception*, 6, 431-455. doi: 10.2307/40285441
- Martindale, C., Moore, K. i Borkum, J. (1990). Aesthetic preference: Anomalous findings for Berlyne's psychobiological model. *American Journal of Psychology*, 103, 53-80. doi: 10.2307/1423259
- Matijević, M. (1999). Didaktika i obrazovna tehnologija. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, (str. 487-510). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Matijević, M., Mužić, V. i Jokić, M. (2003). *Istraživati i objavljivati: elementi metodološke pismenosti u pedagogiji*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Matijević, M. i Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. *Konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2015. – Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, 13.-15.04.2015., Opatija* (str. 635 – 654). Preuzeto 14.09.2017. s:
https://bib.irb.hr/datoteka/759141.matijevi_i_raji_4_simpozij_UFZG2015.pdf

- May, W. V. (1985). Musical styles preferences and aural discrimination skills of primary grade school children. *Journal of Research in Music Education*, 33, 7-22.
- McCown, W., Keiser, R., Mulhearn, S. i Williamson, D. (1997). The role of personality and gender in preference for exaggerated bass in music. *Personality and Individual Differences*, 23 (4), 543-547.
- McCrary, J. (1993). *The effects of listeners' ethnic identity on music preferences*. Paper presented at the Tenth National Symposium on Research in Music Behavior, Tuscaloosa, AL.
- McCrary, J. (2000). Ethnic majority/minority status: children's interactions and affective responses to music. *Journal of Research in Music Education*, 48, 249-261.
- McCrary, J. i Gauthier, D. (1995). The effect of performers' ethnic identities on preadolescents' music preferences. *Update: Applications of Research in Music Education*, 14, 20 – 22.
- McDermott i Hauser (2005). The Origins of Music Innateness, Uniqueness, and Evolution. *Music perception*, 23, 29-59. doi: 10.1525/mp.2005.23.1.29
- McPherson, G. E. i Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4 (1), 143-158.
- Medenica, N. i Palić Jelavić, R. (2014). *Glazbena umjetnost 3. i 4.* Zagreb: Školska knjiga.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitrović, D. (1989). Estetski odgoj. U: N. Potkonjak i P. Šimleša (ur.). *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Montag C., Reuter M. i Axmacher N. (2011). How one's favorite song activates the reward circuitry of the brain: personality matters. *Behavioural brain research*, 225 (2), 511–514. doi: 10.1016/j.bbr.2011.08.012

- Montgomery, A. P. (1996). Effect of Tempo on Music Preferences of Children in Elementary and Middle School. *Journal of Research in Music Education*, 44 (2), 134–146.
- Moore, R. i Johnson, D. (2001). Effects of musical experience on perception of and preference for humor in Western art music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 31-37.
- Morrison, S. J. (1998). A comparison of preference responses of white and African-American students to musical versus musical/visual stimuli. *Journal of Research in Music Education*, 46, 208-222.
- Moskovitz, E. M. (1992). The Effect of Repetition on Tempo Preferences of Elementary Children. *Journal of Research in Music Education, Rochester*, 40 (3), 193–203.
- Munroe, A. i Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 819-834. doi: 10.1177/0013164405285542
- Munjiza, E. (2006). Počeci hrvatskog školstva i njegova teorija. *Anali za povijest odgoja*, 5, 45-63.
- Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 361-383.
- Mursell, J. L. i Glenn, M. (2013). The Psychology of School Music Teaching: The Aims of School Music. U: M. L. Michael (ur.), *Music Education: source readings from ancient Greece to today 4th Edition* (str. 74-75). New York: Taylor & Francis.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto 11.12.2016. s:
http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Nastavni planovi za gimnazije i strukovne škole (2015). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 19.04.2017. s:
<https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/>
- Nastavni programi za gimnazije (1994). Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske. Preuzeto 19.04.2017. s:
http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf

- *Nastavni program za gimnazije, Glazbena umjetnost* (1999). Zagreb: Glasnik Ministarstva Prosvjete i sporta Republike Hrvatske. Preuzeto 23.08.2017. s: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/glazbeni.pdf
- Nikić, M. (2007). *Psihologija religije*. Skripta za studente Filozofskog fakulteta Družbe Isusove. Zagreb: Filozofski fakultet družbe Isusove u Zagrebu. Preuzeto 13.08.2017. s: <https://documents.tips/download/link/mijo-nikic-psihologija-religije-56245b05a27b9>
- Nikolić, D. (2016). Ideasthesia and art. U: K. Gsöllpointner, R. Schnell i R. K. Schuler (ur.) *Digital Synesthesia: A Model for the Aesthetics of Digital Art*. Berlin/Boston: De Gruyter. Preuzeto 14.11.2017. s: <http://www.danko-nikolic.com/wp-content/uploads/2016/02/Ideasthesia-and-art.pdf>
- North, A. C. i Hargreaves, D. J. (1995). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology*, 14, 77-93. doi: 10.1037/h0094090
- North, A. C. i Hargreaves, D. J. (1999). Music and driving game performance. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 45-53.
- North, A. C. i Hargreaves, D. J. (2007). Lifestyle correlates of musical preferences: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, 35, 58-87. doi: 10.1177/0305735607068888
- North, A. C. i Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. i O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 255-272. doi: 10.1348/000709900158083
- North, A. C., Tarrant, M. i Hargreaves, D. J. (2004). The effects of music on helping behaviour: a field study. *Environment and Behavior*, 36, 266-275. doi: 10.1177/0013916503256263
- O'Brien, J. P. (1987). *The Listening Experience*. New York: Schirmer Books.
- Oelkers, J. i Larcher Klee, S. (2006). The Marginalization of Aesthetic Education in the School Curriculum. U: A. Benavot, C. Braslavsky i N. Troung (ur.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspectives* (str. 105-119). Hong Kong: Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Springer.
- *Okvirni obrazovni programi sadržaja struke u prvoj i drugoj godini usmjerenog obrazovanja (za III i IV stupanj), struka: ekonomska, trgovinska, ugostiteljsko-*

- turistička, upravno-pravna* (1984). Savez samoupravnih interesnih zajednica usmjerenog obrazovanja SR Hrvatske, *Delegatske informacije*, 1, 3-34.
- *Okvirni obrazovni programi sadržaja struke u prvoj i drugoj godini usmjerenog obrazovanja (za III i IV stupanj), struka: tehnološka, grafička, geološko-rudarsko-naftina, odgojno-obrazovna, kulturološka* (1984). Savez samoupravnih interesnih zajednica usmjerenog obrazovanja SR Hrvatske, *Delegatske informacije*, 4, 12-22.
 - *Okvirni obrazovni programi sadržaja struke za treći i četvrti stupanj stručne spreme, struka: prodavač, skladištar* (1985). Savez samoupravnih interesnih zajednica usmjerenog obrazovanja SR Hrvatske, *Delegatske informacije*, 12, 4.
 - *Okvirni obrazovni programi sadržaja struke za prvi, drugi, treći i četvrti stupanj stručne spreme, struka: poljoprivredna, veterinarska* (1986). Savez samoupravnih interesnih zajednica usmjerenog obrazovanja SR Hrvatske, *Delegatske informacije*, 21/b, 4.
 - *Okvirni obrazovni programi usmjerenog obrazovanja, struka: kulturno-umjetnička, prirodoslovno-matematička* (1988). Savez samoupravnih interesnih zajednica usmjerenog obrazovanja SR Hrvatske, *Delegatske informacije*, 28, 3-58.
 - *Opća enciklopedija* (1982). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
 - Panksepp, J. i Bernatzky, B. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioural Processes*, 60 (2), 133-155 Preuzeto 18.08.2017. s: [https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(02\)00080-3](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(02)00080-3)
 - Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
 - Payne, E. (1980). Towards an understanding of musical appreciation. *Psychology of Music*, 8, 31-41. doi: 10.1177/030573568082004
 - Pearson, J. L. i Dollinger, S. J. (2003). Musical preference correlates of Jungian types. *Personality and Individual Differences*, 36 (5), 1005-1008.
 - Peery, J. C. i Peery, I. W. (1986). Effects of exposure to classical music on the musical preferences of preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 34 (1), 24-33.
 - Peg, C. (1984). Factors affecting the musical choices of audiences in East Suffolk, England. U: R. Middleton i D. Horn (ur.), *Popular music 4: performers and audiences* (str. 51-73). Cambridge University Press.
 - Perak-Lovričević, N. i Šćedrov Lj. (2013). *Glazbeni susreti 1., 2., 3. i 4. vrste*. Zagreb: Profil Klett.

- Pereira C. S., Teixeira J., Figueiredo P., Xavier J., Castro S. L. i Brattico E. (2011). Music and emotions in the brain: familiarity matters. *PLoS ONE* 6 (11). doi: 10.1371/journal.pone.0027241
- Peretz, I., Gagnon, L., i Bouchard, B. (1998). Music and emotion: Perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage. *Cognition*, 68, 111–141. doi: 10.1016/S0010-0277(98)00043-2
- Phelps, R. P. (2014). Development of Musical Preference: A Comparison of Perceived Influences. Objavljena elektronička disertacija. Florida State University. Preuzeto 23.02.2016. s: http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-8869
- Pogonowski, L. (1987). Developing skills in critical thinking and problem solving. *Music Educators Journal*, 73 (6), 37-41.
- Pogonowski, L. (1989). Critical thinking and music listening. *Music Educators Journal*, 76 (1), 35-38.
- Poland, B. W. (1970). The content of graduate studies in music education: Music history and music theory. U: H. L. Cady (ur.), *Graduate studies in music education* (str. 9-28). Columbus: Ohio State University School of Music.
- Popović, A. (2006). *Ličnost i glazbene preferencije*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Posavac, Z. (2006). O istraživanju povijesti estetike: problem estetike moderne zapadnjačke kulture s implikacijama što ih nosi hrvatska estetika. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, 32 (1-2), 69-149.
- Požgaj, J. (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
- Požgaj, J. (1974). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.
- Pregrad, Z. (1978). Moć i granice odgoja. U: P. Šimleša (ur.) *Pedagogija III*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Previšić, V. (1998). Doprinosi "alternativnih škola" kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: V. Rosić (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str. 148-154). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Zagreb: Školska knjiga, d.d.

- Previšić, V. (2008). *Pedagogija interkulturalizma. Šesti susret pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- *Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Preuzeto 26.10.2017. s: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/glazbena_kultura_glazbena_umjetnost_nakonstrucne_rasprave.pdf
- Radocy, R., E. (1975). A naive minority of one and deliberate majority mismatches of tonal stimuli. *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 120-133.
- Radocy, R. E. i Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, MO: Charles C. Thomas.
- Ratzinger, J. (2002). *U službi istine*. Mostar-Zagreb: Ziral.
- Reber, R., Schwarz, N. i Winkielman, P. (2004). Processing fluency and aesthetic pleasure: Is beauty in the perceiver's processing experience? *Personality and Social Psychology Review*, 8 (4), 364–382. doi: 10.1207/s15327957pspr0804_3
- Reić Ercegovac, I. i Dobrota, S. (2011). Povezanost između glazbenih preferencija, sociodemografskih značajki i osobina ličnosti iz petfaktorskoga modela. *Psihologijske teme*, 20 (1), 47-66. Preuzeto 10.02.2016. s: <https://hrcak.srce.hr/68693>
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Reimer, B. (1994). *Can we understand music of foreign cultures*. U: H. Lees (ur.), *Musical connections: Tradition and change (International Society for Music Education)* (str. 227–245). Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Reimer, B. (ur.) (2002). *World Music and Music Education. Facing the Issues*. Reston, VA: MENC.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R. i Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 1139-1157. doi: 10.1037/a0022406
- Rentfrow, P. J. i Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: Examining the structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236-1256.

- Rentfrow, P. J. i Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of musical preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17 (3), 236-242. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x
- Rentfrow, P. J. i Gosling, S. D. (2007). The content and validity of stereotypes about fans of 14 music genres. *Psychology of Music*, 35 (2), 306-326.
- Richardson, C. P. (1998). The roles of the critical thinker in the music classroom. U: P. G. Woodford (ur.), *Studies in Music: Vol. 17. Critical Thinking in Music: Theory and Practice* (str. 107-120). Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Rickels, D. A., Councill, K. H., Fredrickson, W. E., Hairston, M. J., Porter, A. M. i Schmidt, M. (2010). Influences on career choice among music education audition candidates: A pilot study. *Journal of Research in Music Education*, 57 (4), 292-307.
- Robinson, P. (2009). Examining and defining the term 'musical culture' stemming from secondary curricula. Objavljena disertacija. The University of Melbourne. Preuzeto 13.12.2017. s: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/35488/264183Robinson1.pdf?sequence=1>
- Robinson, J. P., Keegan, C., Karth, M. i Triplett, T. A. (1993). *Arts Participation in America: 1982-1992*. Washington, DC: National Endowment for the Arts Research Division.
- Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe, teorijsko tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Rojko, P. (2001). Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. *Tonovi*, 37/38, 3-18.
- Rojko, P. (2005). *Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2012a). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti. E-knjiga*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Rojko, P. (2012b). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12 (3), 185-201. doi: 10.1017/S0265051700002692
- Ross, M. (1998). Missing solemnity: Reforming music in schools. *British Journal of Music Education*, 15 (3), 255-262. doi: 10.1017/S0265051700003934

- Running, D. J. (2011). Charisma, conductors, and the affective communication test. *Journal of Band Research*, 47 (1), 18-28.
- Ryan, C. i Costa-Giomi, E. (2004). Attractiveness Bias in the Evaluation of Young Pianists' Performances Charlene RyanEugenia Costa-Giomi. *Journal of Research in Music Education*, 52 (2), 141 – 154. doi: 10.2307/3345436
- Saarikallio, S. i Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.
- Salganik, M. J., Dodds, P. S. i Watts, D. J. (2006). Experimental study of inequality and unpredictability in an artificial cultural market. *Science*, 311, 854-856. doi: 10.1026/science.1121066
- Salimpoor V. N., Benovoy M., Larcher K., Dagher A. i Zatorre R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14, 257–262. doi: 10.1038/nn.2726
- Schäfer, T. i Sedlmeier P. (2009). What makes us like music? U: J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P.-S. Eerola (ur.). *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (str. 487 – 490). Jyväskylä, Finland.
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. i Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 511.
- Schiller, F. (2006). *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisama* (prev. Dubravko Torjanac). Zagreb: Scarabeus-naklada.
- Senjan, I. (2018). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama. *Metodički ogledi*, 24 (1), 31-72.
- Shehan, P. K. (1979). The effect of the television series music, on music listening preferences and achievement of elementary general music students. *Contributions to Music Education*, 7, 51-62.
- Shehan, P. K. (1982). The effect of the television series, Music, on music listening preferences and achievement of elementary general music students. *Music Education*, 7, 51-62.
- Shehan, P. K. (1986). Towards tolerance and taste: preferences for world musics. *British Journal of Music Education*, 3 (2), 153 – 163.
- Shehan, P. K. (1988). World musics: Windows too cross-cultural understanding. *Music Educators Journal*, 75 (3), 22 – 26.

- Sekulić-Majurec A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju-osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, 51 (6), 677-686.
- Silvey, B. A. (2009). The effects of band labels on evaluators' judgments of musical performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28 (1), 47.
- Sims, W. (1990). Sound approaches to elementary music listening. *Music Educators Journal*, 77 (4), 38-42.
- Simpson, E. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- Sloboda, J. A. (1999). Musical performance and emotion: issues a developments. U: S. W. Yi (ur.), *Music, mind, and science* (str. 220-238). Western Music Research Institute: Seoul.
- Sloboda, J. A. i O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. U: P. N. Juslin i J. A. Sloboda (ur.), *Music and emotion: theory and research* (str. 415-429). Oxford: Oxford Uniferity Press.
- Smith, J. D. (1987). Conflicting aesthetic ideals in a musical culture. *Music perception*, 4, 373-391. doi: 10.2307/40285380
- Smith, J. D. i Witt, J. N. (1989). Spun steel and stardust: the rejection of contemporary compositions. *Music Perception*, 7 (2), 169-185.
- Spajić-Vrkaš, V. (1998). Jedinstvo u raznolikosti: promicanje ljudskih prava i sloboda odgojem i obrazovanjem. *Obrazovanje odraslih*, 43 (1/4), 11-37.
- Starc, B. (2012). *Kako nastaje glazbeno djelo*. Predavanje s Drugog međunarodnog umjetničko-znanstvenog simpozija o zborskoj u umjetnosti, pjevanju i glasu *Ars Choralis*, Zagreb (12.-14.04.2012.).
- Steele, J., Meredith, K., Temple, C. i Walter, S. (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje (vodič kroz projekt I)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Steiner, M. (1997). Kantova estetika. *Obnovljen život*, 52(6), 533-546.
- Sternberg, R. J. (1985). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. U: F. R. Link (ur.), *Essays on the Intellect* (str. 45-65). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- *Strukovni kurikulum za stjecanje kvalifikacije Medijski tehničar*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto 11.04.2017. s: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Irena%20novo%2019072013/K_Medijski%20tehnicar.pdf

- Supićić, I. (2006). *Estetika europske glazbe: povijesno-tematski aspekti*, 2. izdanje. Zagreb: Školska knjiga, d.d.
- Surkova, M. (2012). *The Effects of Personality And Creativity on Uses of Music*. Diplomski rad. DBS School of Arts, Dublin, Department of Psychology. Preuzeto 11.07.2017. s: http://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/455/ba_surkovam_m_2012.pdf?sequence=1
- Suzuki, S. (1973). *A revolution in education through a method by which every child can learn*. Matsumoto. Japan: The Talent Education Institute.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Ščedrov, Lj. (2000). Glazbeni susreti 1., 2., 3. i 4. vrste. *Theoria*, 2, 16.
- Šimunović, Z. i Svalina, V. (2015). Suvremenost pojedinih glazbeno-pedagoških pristupa iz perspektive nastavnika. U: V. Balić i D. Radica (ur.), *Zbornik radova s Četvrtog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga* (str. 45-68). Split: Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.
- Škojo, T. (2010). *Sinkronijski model nastave glazbene umjetnosti i njegova usporedba s dijakronijskim modelom*. Magistarski rad. Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija, Odsjek za glazbenu pedagogiju, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Škojo, T. (2013). Kreativnost učenika srednjih škola u nastavi umjetničkoga područja. *Život i škola*, 29 (1), 300-316. Preuzeto 18.04.2017. s: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179516
- Škojo, T. (2015a). *Didaktičko – metodičko strukturiranje kurikuluma glazbe u općem i obveznom obrazovanju*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Škojo, T. (2015b). Nastava Glazbene umjetnosti u kurikulumu suvremenog odgoja i obrazovanja. U: D. Atanasov Piljek, T. Jurkić Sviben i M. Huzjak (ur.), *Poučavanje umjetnosti u 21. stoljeću* (str. 213-230). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Škojo, T. (2016). Nastava Glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (2), 229-249. Preuzeto 25.04.2017. s: <http://hrcak.srce.hr/177422>

- Škojo, T. i Matković, A. (2016). Nagovještaj promjena u nastavi glazbene umjetnosti pod okriljem cjelovite kurikularne reforme. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga i V. Campbell-Barr (ur.), *Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 247-258). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Škrbić, T. (2016). Hanslickovo shvaćanje glazbe. *Filozofska istraživanja*, 2, 237-253.
- Špoljar, Z. (1927). *Elementarna teorija muzike i pjevanja: za niže razrede srednjih i njima sličnih škola*, III. prošireno izdanje. Zagreb: Narodna knjižnica.
- Šulentić Begić, J. (2006). Primjena otvorenoga modela nastave glazbe. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52 (15-16), 97-104. Preuzeto 22.05.2016. s: <https://hrcak.srce.hr/25034>
- Šulentić Begić, J. (2009). Glazbeni ukus učenika osnovnoškolske dobi. *Tonovi*, 53 (1), 65-74.
- Šulentić Begić, J. (2010). Slušanje glazbe u osnovnoškolskoj nastavi. U: A. Bene (ur.). *Zbornik radova s IV. International Scientific Conference - Modern Methodological Aspects / Korszerű módszertani kihívások/Suvremeni metodički izazovi* (str. 429-441). Subotica: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tarrant, M., North, A. C., Edridge, M. D., Kirk, L. E., Smith E. A. i Turner, R. E. (2001). Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence* 24 (5), 597-609.
- Teitelbaum, T. i Fuerstner Gillis, S. (2004). Arts Education: A Review of the Literature. Prepared for the Performing Arts Program of the William and Flora Hewlett Foundation. San Francisco: Blueprint Research & Design, Inc. Preuzeto 5.11.2017. s: <http://www.most.ie/webreports/Fatima%20reports/LiteratureReviewFINAL%20ART%20works.pdf>
- Teo, T. (2003). Relationship of selected musical characteristics and musical preference. *Visions of Research in Music Education*, 3 /online/. Preuzeto 13.12.2016. s: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Teo, T. (2005). Relationship of selected listener variables and musical preference of young students in Singapore. *Music Education Research*, 7 (3), 349-362.
- Thompson, W. F. (ur.) (2014). *Music in the Social and Behavioral Sciences, An encyclopedia*. Sage Publications, Inc.
- Topoğlu, O. (2013). Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252 – 2256. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.554

- Tucker, J. C. (1992). Circling the globe: Multicultural resources. *Music Educators Journal*, 78 (9), 37-38.
- Tuksar, S. (2009). Josip Andreis i njegovo djelo *Uvod u glasbenu estetiku* (Zagreb, 1944). *ARMUD6*, 40 (1-2), 135-167.
- Valjan Vukić, V. i Miočić, M. (2014). Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji. U: R. Bacalja i K. Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaji, Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Dijete i estetski izričaji, 13. i 14. svibnja 2011. u Zadru* (str. 37-49). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti musices: hrvatski muzikoloski zbornik*, 44 (2), str. 201-225.
- Vidulin, S. (2014). Prinos glazbene nastave oblikovanju kulturnog identiteta škole. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154 (1-2), 65-76. Preuzeto 2.03.2017. s: <http://hrcak.srce.hr/138831>
- Vidulin, S. (2015). Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva. U: V. Balić i D. Radica (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4, Zbornik radova s Četvrtog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga 15.-17. svibnja 2015. u Splitu* (str. 15-32). Split: Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.dx
- Vidulin-Orbanić, S. (2002). Refleksije na današnji školski milje s naglaskom na promjene u nastavi glazbe. *Tonovi* 40 (1), 55-70.
- Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
- Vink, A. (2001). Music and Emotion. Living apart together: a relationship between music psychology and music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10, 144-158.
- Vukasović, A. (1978). Pedagogija i njezin predmet. U: P. Šimleša (ur.) *Pedagogija III*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“.
- Walker, E. L. (1980). *Psychological complexity and preference: A hedgehog theory of behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Wapnick, J. (1976). A review of research on attitude and preference. *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 48, 1–20.

- Wapnick, J. (1980). Pitch, tempo, and timbral preferences in recorded piano music. *Journal of Research in Music Education*, 28, 43-58.
- Wapnick, J., Darrow, A. A., Kovacs, J. i Dalrymple, L. (1997). Effects of physical attractiveness on evaluation of vocal performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (3), 470-479.
- Waterman, M. (1996). Emotional Responses to Music: Implicit and Explicit Effects in Listeners and Performers. *Psychology of Music*, 24, 53-67.
- Welch, G. F. i Adams, P. (2003). *How is music Learning celebrated and development?* Southwell, Notts: British Educational Research Association.
- Whitehead, A. N. (1929/1967). *The Aims of Education and Other Essays*. New York, NY: Free Press.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Witvliet, C. V. O. i Vrana, S. R. (2007). Play it again Sam: Repeated exposure to emotionally evocative music polarises liking and smiling responses, and influences other affective reports, facial EMG, and heart rate. *Cognition and Emotion*, 21 (1), 3-25.
- Woodford, P. G. (1995). Critical thinking in music. *Canadian Music Educator*, 37, (1), 36-40.
- Zastrow, C. i Janc, H. (2004). *Academic Atrophy: The Condition of the liberal Arts in Americas Public Schools*. Washington D.C.: Council for Basic Education.
- Završki, J. (1968). *Muzička umjetnost: udžbenik za 1. – 4. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Završki, J., Njirić, N., Manasteriotti, V. i Županović, L. (1972). *Glazbena umjetnost: udžbenik za gimnazije* (IX. nepromijenjeno izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- Zillman, D. i Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. U: D.J. Hargreaves i A.C. North (ur.), *The social psychology of music* (str. 161-188). London: Oxford University Press.

PRILOZI

Prilog 1: Izvedbeni eksperimentalni nastavni program Glazbene umjetnosti

Red. br.	Naziv nastavne cjeline/jedinice	Ciljevi	Ishodi
1.	Uvodni sat	upoznati učenike s eksperimentalnim nastavnim planom i programom, elementima i kriterijima ocjenjivanja; međusobno upoznavanje; provedba audicije za zbor;	utvrditi opće smjernice provedbe eksperimentalne nastave; upoznati međusobne glazbene interese; preispitati i klasificirati pjevačke sposobnosti učenica;
Nastavne metode: demonstracija, razgovor, slušanje glazbe, pjevanje; Oblici rada: frontalni rad; Nastavna sredstva i pomagala: Internet, Obavijest o sudjelovanju u eksperimentalnom istraživanju; Napomena: audicija za Djevojački zbor			
2.	Inicijalno anketno ispitivanje	istražiti stavove učenika o nekim aspektima njihova odnosa prema glazbi;	identificirati glazbeni ukus i preispitati faktore koji utječu na njegovo formiranje prema <i>Modelu recipročnog odgovora</i> (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005);
Nastavne metode: znanstveno istraživanje Oblici rada: individualni rad; Nastavna sredstva i pomagala: Anketni upitnik; CD, CD-player; Napomena: Anketni upitnik sadrži i slušni dio koji se odnosi na glazbene preferencije i prepoznavanje sastavnica glazbenog djela;			
SLUŠATELJ		objasniti, imenovati i usporediti vrste slušanja, tipologiju slušatelja i individualne razlike slušatelja koje utječu na glazbene preferencije i formiranje glazbenog ukusa;	opisati proces slušanja i načine slušanja; nabrojiti i opisati vrste slušanja glazbe; nabrojiti i usporediti tipologiju slušateljstva; preispitati i kategorizirati sebe kao slušatelja glazbe; slušanjem glazbe utvrditi vlastiti pristup slušanju glazbenih djela i odgovor na glazbu;
Nastavne metode: razgovor; slušanje i analiza glazbe; poučavanje; metode za poučavanje kritičkog mišljenja; Oblici rada: frontalni; individualni; rad u paru; skupni rad; Nastavna sredstva i pomagala: lap-top; projektor; Internet: YouTube; PPT; zvučnici; CD; CD-player; bilježnica; kopirani prilozi; listovi s analizom glazbenog djela; učenička mapa; E-dnevnik; Napomena: slušanje zadanih skladbi u slobodnom vremenu; pisanje domaćih zadataka u obliku sastavka na zadanu temu;			
3.	Glazbene preferencije i	upoznati pojam glazbenih preferencija i glazbenog ukusa te analizirati <i>Model</i>	utvrditi značenje i razumijeti razliku između glazbenih preferencija i glazbenog ukusa; nabrojati i objasniti faktore koji

	glazbeni ukus slušaatelja	<i>recipročnih odgovora</i> (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005);	utječu na glazbene preferencije prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> ; identificirati i opisati moguće odgovore slušaatelja na glazbu prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> ; slušanjem i analizom glazbenih primjera umjetničke, tradicijske i popularne glazbe izraziti vlastite glazbene preferencije;
Napomena:			
4.	Vrste slušanja glazbe	upoznati i objasniti načine i vrste slušanja glazbe;	opisati proces slušanja, načine slušanja i vrste slušanja glazbe te identificirati osobni pristup slušanju glazbe; aktivno slušati skladbu W. A. Mozarta: <i>Mala noćna muzika</i> , 1. stavak kroz obradu sonatnog oblika i definiranje sastavnica glazbenog djela;
Napomena: domaća zadaća - višekratno poslušati Mozartovu <i>Malu noćnu muziku</i> 1. i 2. stavak te analizirati osobne preferencije skladbe;			
5.	Tipologija slušaateljstva	upoznati i usporediti vrste slušaatelja glazbe;	nabrojiti, opisati i razlikovati tipologiju slušaatelja glazbe prema Adornu (1962), Andreisu (1967) i Kempu (1997) te identificirati vlastiti tip slušaatelja glazbe;
Napomena: putem interneta ispuniti test o glazbenim preferencijama i osobinama ličnosti (Rentfrow i Gosling, 2003);			
6.	Utjecaj karakteristika slušaatelja na formiranje glazbenog ukusa	upoznati učenike s osobnim karakteristikama slušaatelja kao jednim od faktora oblikovanja glazbenih preferencija i glazbenog ukusa slušaatelja; istražiti utjecaj vlastitih karakteristika učenika na formiranje njihovog glazbenog ukusa;	identificirati, opisati i analizirati individualne razlike slušaatelja (slušna osjetljivost, glazbena sposobnost, glazbeno obrazovanje, osobnost, spol, nacionalnost, socio-ekonomski status, sazrijevanje, pamćenje); identificirati vlastiti glazbeni identitet slušaatelja;
Napomena: domaća zadaća - utvrditi vlastiti pristup slušanju glazbe i osobni identitet slušaatelja glazbe: " <i>Moj profil slušaatelja glazbe</i> "			
SITUACIJE I KONTEKSTI SLUŠANJA GLAZBE		upoznati učenike s različitim situacijama i kontekstima slušanja glazbe kao faktorima oblikovanja glazbenih preferencija i glazbenog ukusa slušaatelja; istražiti utjecaj obitelji,	identificirati, opisati i analizirati utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina, medija i glazbene nastave na formiranje glazbenog ukusa učenika; preispitati vlastite situacije i kontekste slušanja glazbe;

		vršnjačkih skupina i medija na formiranje glazbenog ukusa učenika;	
<p>Nastavne metode: razgovor; slušanje i analiza glazbe; poučavanje; metode za poučavanje kritičkog mišljenja; diskusija; izlaganje, demonstracija;</p> <p>Oblici rada: frontalni; individualni; rad u paru; skupni rad;</p> <p>Nastavna sredstva i pomagala: lap-top; projektor; Internet: YouTube; PPT; zvučnici; CD; CD-player; bilježnica; kopirani prilozi; listovi s analizom glazbenog djela; učenička mapa; hammer-papir; flomasteri; ispitni listovi; E-dnevnik;</p> <p>Napomena: slušanje zadanih skladbi u slobodnom vremenu; pisanje domaćih zadataka u obliku sastavka na zadanu temu;</p>			
7.	Utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina i medija na formiranje glazbenog ukusa	prikazati, objasniti i istražiti utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina i medija na formiranje glazbenog ukusa učenika;	identificirati, opisati i analizirati utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina i medija na formiranje glazbenog ukusa učenika; preispitati utjecaj obitelji, vršnjačkih skupina, medija i nastave glazbe na formiranje glazbenog ukusa; demonstrirati glazbene primjere koji su najprisutniji u odrastanju unutar obitelji i sadašnje aktualne pjesme koje učenici vole slušati; utvrditi utjecaj video komponente na glazbene preferencije;
<p>Napomena: domaća zadaća - utvrditi intenzitet utjecaja obitelji, vršnjačkih skupina i medija (glazbene aktivnosti u obitelji, noćni klubovi, radio...) te navesti glazbene primjere/stilove koje učenici najviše preferiraju (analizirati utjecaj vlastitih situacija i konteksta slušanja glazbe na osobni profil slušatelja glazbe)</p>			
8.	Utjecaj nastave glazbe na oblikovanje glazbenog ukusa	ispitati mišljenje učenika o ulozi i utjecaju nastave glazbe i nastavnika glazbe na formiranje glazbenog ukusa učenika;	identificirati obilježja kvalitetne/nekvalitetne nastave glazbe, kvalitetnog/nekvalitetnog nastavnika glazbe; kvalitetnog/nekvalitetnog učenika nastave glazbe; diskutirati o tome kakva je i kakva bi trebala biti nastava glazbe/nastavnik/učenik te kakav utjecaj prva dva faktora imaju na glazbeni ukus učenika;
<p>Napomena: izrada plakata; slušanje glazbe prema izboru učenika i nastavnika;</p>			
9.	Ponavljanje gradiva	upoznati učenike s gradivom i kriterijima ocjenjivanja u pismenoj provjeri znanja; teorijski ponoviti i sistematizirati obrađeno gradivo;	imenovati, nabrojati, opisati i razlikovati obrađene pojmove;
10.	Pismena provjera znanja	utvrditi teorijsko znanje učenika;	imenovati, nabrojati, opisati i razlikovati obrađene pojmove;

GLAZBA		upoznati učenike s osnovnim značajkama i procesima fizikalnog prijema zvuka; uočiti, imenovati i razlikovati sastavnice glazbenog djela; upoznati učenika s tumačenjem smisla glazbenog djela; objasniti osnovne karakteristike kvalitetnog glazbenog djela;	opisati proces fizikalnog prijema zvuka; identificirati, imenovati, opisati i slušno prepoznati izvođački sastav, tempo, dinamiku, vrstu ljestvice, melodiju, harmoniju, glazbeni slog, ritam i metar; samostalno analizirati skladbe prema sastavnicama glazbenog djela; identificirati, prepoznati i raspraviti smisao i kvalitetu glazbenog djela;
<p>Nastavne metode: razgovor; slušanje i analiza glazbe; poučavanje; metode za poučavanje kritičkog mišljenja; diskusija; izlaganje, demonstracija; sviranje, ples;</p> <p>Oblici rada: frontalni; individualni; rad u paru; skupni rad;</p> <p>Nastavna sredstva i pomagala: lap-top; projektor; Internet: YouTube; PPT; zvučnici; CD; CD-player; bilježnica; kopirani prilozi; listovi s analizom glazbenog djela; učenička mapa; E-dnevnik; el. klavir;</p> <p>Napomena: slušanje skladbi i formalna glazbena analiza zadanih skladbi za domaću zadaću; osnivanje zatvorene društvene grupe na Facebooku za potrebe nastave Glazbene umjetnosti i razvoja/oblikovanja glazbenog ukusa učenika;</p>			
11.	Akustika, psihoakustika	upoznati učenike s osnovnim značajkama akustike i psihoakustike;	identificirati i opisati osnovne procese fizikalnog prijema zvuka (visina, jačina, boja, trajanje); razlikovati pojmove recepcije i percepcije zvuka;
Napomena: korelacija - fizika i elektrotehnika			
12.	Izvođački sastavi	teorijski i slušno upoznati vrste izvođačkih sastava;	imenovati, nabrojati i slušno prepoznati/razlikovati vrste izvođačkih sastava, instrumenata i pjevačkih glasova; imenovati i slušno prepoznati obrađene skladbe;
Napomena: osnivanje zatvorene društvene grupe na Facebooku za sve učenike eksperimentalnog programa pod nazivom <i>Kvalitetna glazba – Gimnazija Đurđevac</i> u svrhu prezentacije glazbenih materijala i informacija za potrebe nastave Glazbene umjetnosti te razvoja i oblikovanja glazbenog ukusa učenika.			
13.	Tempo i dinamika	teorijski i slušno upoznati vrste tempa i dinamike;	imenovati, nabrojati i slušno prepoznati/razlikovati vrste tempa i dinamike; imenovati i slušno prepoznati obrađene skladbe;
Napomena: domaća zadaća <i>Moje glazbene preferencije kvalitetne glazbe</i> (objaviti u društvenoj grupi ukupno 20 skladbi različitih žanrova kroz period od mjesec dana)			
14.	Ljestvice, melodija i harmonija	teorijski i slušno upoznati obilježja ljestvice, melodije i harmonije;	imenovati i slušno prepoznati/razlikovati dur i mol ljestvicu, prošireni tonalitet i atonalitet te skladbe u duru i molu; opisati i slušno identificirati značajke melodije; opisati pojam akorda i harmonije; slušno identificirati zahtjevnost harmonije;

			imenovati i slušno prepoznati obrađene skladbe;
Napomena: Gost u razredu (učenik) izvodi ljestvice i određenu skladbu na klaviru			
15.	Glazbeni slog	uočiti, imenovati i razlikovati vrste glazbenog sloga;	imenovati, opisati i slušno razlikovati glazbeni slog monofonije, homofonije i polifonije;
Napomena:			
16.	Ritam i metar	upoznati osnovne značajke ritma i metra;	aktivnim muziciranjem razlikovati osnovne ritmove i mjere;
Napomena: kreativna radionica - aktivno muziciranje: ples			
17.	Hermeneutika u glazbi	upoznati učenike s procesom nastajanja djela i traženjem smisla u glazbi	identificirati i opisati proces nastajanja glazbenog djela od nadahnuća skladatelja do interpretacije glazbenog djela; imenovati i slušno prepoznati obrađene skladbe
Napomena: <i>Hermeneutika</i> - umijeće tumačenja i razumijevanja smisla glazbenog djela			
18.	Kvaliteta glazbenog djela	teorijski i slušno upoznati osnovne značajke kvalitete glazbenog djela;	teorijski i slušno identificirati značajke kvalitetne glazbe (teksta, melodije, aranžmana i izvedbe); slušno analizirati, usporediti i kritički prosuđivati kvalitetnu od manje kvalitetne glazbe;
Napomena: domaća zadaća - formalna glazbena analiza dvije kvalitetne i jedne nekvalitetne skladbe			
ODGOVOR SLUŠATELJA NA GLAZBU		slušno upoznati i analizirati reprezentativna glazbena djela različitih stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; analizom glazbenih djela prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) definirati glazbene preferencije učenika slušanih skladbi i odgovor slušatelja na glazbu;	identificirati i slušno prepoznati karakteristike vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe kroz stilska razdoblja (srednji vijek, renesansa, barok, klasika, romantizam, 20. stoljeće, suvremeno doba); prepoznati, imenovati i razlikovati nazive glazbenih djela različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; glazbenom analizom prepoznati sastavnice glazbenog djela; procjenom osobnog odgovora na glazbu prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> (Hargreaves, MacDonald i Miell, 2005) utvrditi glazbene preferencije slušanih djela i odgovor slušatelja na glazbu;
Nastavne metode: razgovor; slušanje i analiza glazbe; poučavanje; metode za poučavanje kritičkog mišljenja; diskusija; izlaganje, demonstracija; sviranje; projekt; debata;			

<p>Oblici rada: frontalni; individualni; rad u paru; skupni rad;</p> <p>Nastavna sredstva i pomagala: lap-top; projektor; Internet: YouTube; PPT; zvučnici; CD; CD-player; bilježnica; kopirani prilozi; listovi s analizom glazbenog djela; učenička mapa; ispitni listovi; E-dnevnik; el. klavir; instrumenti (tradicijски i autohtoni, violina, klavir, <i>body percussion</i>)</p> <p>Napomena: glazbene vrste i glazbeni oblici obrađuju se prema sinkronijskom modelu; slušanje skladbi i glazbena analiza zadanih skladbi za domaću zadaću;</p>			
19.	Vokalna glazba kroz stilska razdoblja	upoznati reprezentativna glazbena djela vokalne glazbe različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; analizom glazbenih djela prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> definirati glazbene preferencije učenika slušanih skladbi	identificirati i slušno prepoznati karakteristike vokalne glazbe kroz stilska razdoblja (srednji vijek, renesansa, barok, klasika, romantizam, 20. stoljeće, suvremeno doba); prepoznati i imenovati i razlikovati nazive glazbenih djela različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; glazbenom analizom prepoznati sastavnice glazbenog djela; kritičkim mišljenjem i procjenom osobnog odgovora na glazbu prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> utvrditi glazbene preferencije slušanih djela;
<p>Napomena: domaća zadaća - analiza glazbeno-izražajnih sastavnica, utjecajnih faktora na glazbene preferencije, odgovora slušatelja na glazbu dviju skladbi</p>			
20.	Instrumentalna glazba kroz stilska razdoblja	upoznati reprezentativna glazbena djela instrumentalne glazbe različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; analizom glazbenih djela prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> definirati glazbene preferencije učenika slušanih skladbi;	identificirati i slušno prepoznati karakteristike instrumentalne glazbe kroz stilska razdoblja (srednji vijek, renesansa, barok, klasika, romantizam, 20. stoljeće, suvremeno doba); prepoznati i imenovati i razlikovati nazive glazbenih djela različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; glazbenom analizom prepoznati sastavnice glazbenog djela; kritičkim mišljenjem i procjenom osobnog odgovora na glazbu prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> utvrditi glazbene preferencije slušanih djela;
<p>Napomena: domaća zadaća - analiza glazbeno-izražajnih sastavnica, utjecajnih faktora na glazbene preferencije, odgovora slušatelja na glazbu dviju skladbi</p>			
21.	Vokalno-instrumentalna glazba kroz stilska razdoblja	upoznati reprezentativna glazbena djela vokalno-instrumentalne glazbe različitih skladatelja, stilskih	identificirati i slušno prepoznati karakteristike vokalno-instrumentalne glazbe kroz stilska razdoblja (srednji

		razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; analizom glazbenih djela prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> definirati glazbene preferencije učenika slušanih skladbi;	vijek, renesansa, barok, klasika, romantizam, 20. stoljeće, suvremeno doba); prepoznati i imenovati i razlikovati nazive glazbenih djela različitih skladatelja, stilskih razdoblja, vrsta, glazbenih pravaca i žanrova; glazbenom analizom prepoznati sastavnice glazbenog djela kritičkim mišljenjem i procjenom osobnog odgovora na glazbu prema <i>Modelu recipročnih odgovora</i> utvrditi glazbene preferencije slušanih djela;
Napomena: domaća zadaća - analiza glazbeno-izražajnih sastavnica, utjecajnih faktora na glazbene preferencije, odgovora slušatelja na glazbu dviju skladbi			
22.	Hrvatska glazbena baština	upoznati učenike s bogatom hrvatskom glazbenom baštinom i razvojem glazbe od 9. stoljeća do danas u području umjetničke, popularne i folklorne glazbe; slušanjem značajnih glazbenih ulomaka razvijati svijest o hrvatskoj kulturi;	nabrojati značajne hrvatske skladatelje, skladbe, poznate soliste, orkestre i glazbene festivale; nabrojati poznate hrvatske izvođače popularne glazbe kroz povijest 20 stoljeća; slušno prepoznati značajne glazbene ulomke umjetničke, popularne i folklorne hrvatske glazbe;
Napomena: korelacija - građanski odgoj, povijest, geografija, sociologija			
23.	Tradicijska glazba Hrvatske	slušanjem glazbenih djela folklornog idioma upoznati učenike s karakteristikama različitih folklornih regija u Hrvatskoj; jačati pripadnost hrvatskoj kulturi;	imenovati folklorne regije u Hrvatskoj; opisati i slušno prepoznati zvučne tipičnosti svake folklorne regije; preispitati osobni stav prema njegovanju tradicijske glazbe;
Napomena: gosti u nastavi; korelacija - građanski odgoj, povijest, geografija, sociologija			
24.	Tradicijska glazba svijeta	slušanjem glazbenih djela različitih tradicija upoznati osnovne glazbene karakteristike; razvijati toleranciju prema različitim kulturama i tradicijama svijeta;	razlikovati opće glazbene karakteristike tradicijske glazbe različitih naroda (<i>World Music</i>); utvrditi glazbene preferencije prema različitim glazbenim izričajima tradicijske glazbe svijeta;
Napomena: korelacija - građanski odgoj, povijest, geografija, sociologija			
25.	Interkulturalizam u glazbi	upoznati opće značajke kineske tradicionalne glazbe;	nabrojati opća kulturna obilježja Kine; slušno prepoznati glazbene karakteristike

		audio-vizualnom percepcijom folklornih skladbi Kine razviti toleranciju prema kulturi i tradiciji različitih zemalja svijeta;	kineskog folkloru; izraziti osobne dojmove pri doživljaju tradicijske glazbe Kine;
Napomena: korelacija - građanski odgoj, povijest, geografija, sociologija			
26.	Ponavljanje gradiva	teorijski i analizom glazbenih primjera ponoviti i sistematizirati obrađeno gradivo; priprema analize glazbenog djela;	imenovati, nabrojati, opisati i razlikovati obrađene pojmove, glazbene oblike i vrste; slušno prepoznati skladatelja, naziv skladbe, stilsko razdoblje, glazbeni oblik, glazbenu vrstu i ostale glazbeno-izražajne sastavnice obrađivanih djela; procijeniti estetsku vrijednost skladbi i zaključiti osobne preferencije o slušanim skladbama;
Napomena: odabir i sistematizacija slušanih skladbi;			
27.	Pismena provjera	teorijski i analizom glazbenih primjera utvrditi obrađeno gradivo;	imenovati, nabrojati, opisati i razlikovati obrađene pojmove, glazbene oblike i vrste; slušno prepoznati skladatelja, naziv skladbe, stilsko razdoblje, glazbeni oblik, glazbenu vrstu i ostale glazbene sastavnice obrađivanih djela; procijeniti estetsku vrijednost skladbi i zaključiti osobne preferencije o slušanim skladbama;
Napomena: evaluacija znanja učenika, unos ocjena u e-dnevnik i predaja analize glazbenog djela			
28.	Glazba svakodnevice	usporediti i objasniti osnovne glazbene značajke različitih pravaca popularne glazbe;	identificirati glazbeni odgovor i glazbene preferencije slušanih glazbenih djela; kritički se izraziti i protumačiti vlastite misli i stavove;
Napomena: korelacija - sociologija			
29.	Glazba loše kvalitete	kritički razmatrati skladbe loše kvalitete različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova;	identificirati glazbeni odgovor i glazbene preferencije slušanih glazbenih djela; prepoznati karakteristike manje kvalitetne glazbe (teksta, melodije, aranžmana, izvedbe, interpretacije...); kritički se izraziti i protumačiti vlastite misli i stavove;
Napomena: gost u razredu (glazbeni kritičar A. Jurkas)			

30.	Filmska glazba	upoznati učenike s najpoznatijim glazbenim filmskim temama;	nabrojati najslavnije skladatelje filmske glazbe; prepoznati i imenovati najpoznatije filmske glazbene ulomke; identificirati glazbeni odgovor i glazbene preferencije slušanih glazbenih djela;
Napomena: domaća zadaća - utvrditi intenzitet utjecaja eksperimentalne glazbene nastave na razvijanje glazbenog ukusa učenika i napraviti <i>Top listu</i> slušanih glazbenih primjera			
31.	Finalno anketno ispitivanje učenika	istražiti stavove učenika o nekim aspektima njihova odnosa prema glazbi;	identificirati glazbeni ukus i preispitati faktore koji utječu na njegovo formiranje prema <i>Modelu recipročnog odgovora</i> ;
32.	Sistematizacija nastavne godine/ zaključivanje ocjena za četvrte razrede	utvrditi i vrjednovati stečena znanja, vještine i stavove učenika;	samovrjednovanje;
Napomena: moguće usmeno odgovaranje			
33.	Gost u razredu	upoznati učenike s profesionalnim životom i glazbenim stvaralaštvom umjetnika;	diskutirati o životu i stvaralaštvu umjetnika; identificirati glazbene preferencije slušanih glazbenih djela prema <i>Modelu recipročnog odgovora</i>
Napomena: projekt, odlazak na koncert			
34.	Kreativan sat	putem debate utvrditi i usporediti oprečna mišljenja o važnosti kvalitetnog slušanja i prepoznavanja estetike glazbe u životu učenika;	argumentirati vlastito mišljenje; kritički prosuđivati;
Napomena: debata, korelacija - građanski odgoj, sociologija, psihologija, logika; aktivno muziciranje ili <i>body percussion</i>			
35.	Zaključivanje ocjena	sistematizacija gradiva nastavne godine; finalnom ocjenom vrjednovati usvojenost znanja, poznavanje glazbene literature te samostalni rad i aktivnost učenika;	analizirati kvalitetu nastave Glazbene umjetnosti tijekom školske godine; definirati identitet slušatelja glazbe; samovrjednovanje
Napomena: Slušanje glazbe prema izboru učenika (<i>Top pet omiljenih skladbi</i> tijekom školske godine)			

Prilog 2: Obavijest za roditelje

Đurđevac, 5. listopada 2015.

Poštovani roditelji!

Obavještavamo Vas da će Vaše dijete ove školske godine sudjelovati u provedbi eksperimentalnog istraživanja u nastavi Glazbene umjetnosti. Istraživanje je odobrila ravnateljica Gimnazije dr. Ivana Kranjčeva Đurđevac, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje te viša savjetnica za Glazbenu kulturu i Glazbenu umjetnost prof. Anita Gergorić. Provedba eksperimentalnog nastavnog programa namijenjena je za potrebe Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i temelji se na znanstvenim dostignućima suvremene glazbene pedagogije iz područja glazbenih preferencija i glazbenog ukusa s ciljem unaprjeđenja glazbenog ukusa učenika i glazbeno pedagoške prakse uopće.

Postupci istraživanja primjereni su dobi i zrelosti Vašeg djeteta uz jamstvo tjelesne, emocionalne i opće psihološke sigurnosti te uz jamstvo zaštite privatnosti, anonimnosti i povjerljivosti podataka anketnog ispitivanja.

Vaše dijete prema *Etičkom kodeksu za istraživanje s djecom* ima pravo na odustajanje od sudjelovanja u bilo kojoj fazi istraživanja bez obrazloženja i opravdanja.

Ovim putem Vas molimo da svojim potpisom potvrdite suglasnost o sudjelovanju Vašeg djeteta u istraživanju, odnosno potvrdite primitak obavijesti ukoliko je dijete starije od četrnaest godina.

Potpis:

Zahvaljujem na suradnji i povjerenju!

Ivana Senjan, prof. mentor

Prilog 3: Inicijalni anketni upitnik

INICIJALNI ANKETNI UPITNIK

Poštovani učenici, pred vama se nalazi anketni upitnik koji ispituje neke aspekte vašeg odnosa prema glazbi. Ovaj upitnik namijenjen je znanstvenom istraživanju na Poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Molimo vas da pažljivo pročitate svako pitanje i iskreno odgovorite. Anketni upitnik je anoniman. Hvala na suradnji!

Šifra:
Dob: _____ godina
Spol: M Ž

OSOBINE SLUŠATELJA (zaokruži odabrani odgovor)

1. Opći uspjeh na završetku protekle školske godine:

- a) odličan b) vrlo dobar c) dobar d) dovoljan

2. Zaključna ocjena na završetku protekle školske godine iz nastave glazbe (*Glazbena kultura/Glazbena umjetnost*):

- a) odličan b) vrlo dobar c) dobar d) dovoljan

3. Stručna sprema oca:

- a) završena osnovna škola b) završena srednja škola c) završena viša škola
d) završen fakultet e) završen magisterij ili doktorat

4. Stručna sprema majke:

- a) završena osnovna škola b) završena srednja škola c) završena viša škola
d) završen fakultet e) završen magisterij ili doktorat

5. Financijska primanja mojih roditelja su:

- a) niska b) prosječna c) visoka

6. U slobodno vrijeme najviše se bavim: (moguće je zaokružiti više odgovora i nadopuniti)

- a) sportom b) glazbom c) čitanjem knjiga
d) gledanjem televizije f) internet dopisivanjem g) _____

7. Jesi li ikada pohađao/la ili pohađaš glazbenu školu?

- a) ne b) da

8. Jesi li ikada privatno učio/la ili učiš neki instrument/pjevanje?

- a) ne b) da

9. Jesi li ikada pjevao/la ili pjevaš u zboru, folklornom ili nekom drugom vokalnom ansamblu?

- a) ne b) da

10. Jesi li ikada svirao/la ili sviraš u orkestru, bendu ili nekom drugom instrumentalnom ansamblu?

- a) ne b) da

11. Koliko često posjećuješ kazališne predstave?

- a) nikada b) povremeno c) često

12. Koliko često posjećuješ koncerte umjetničke/klasične glazbe?

- a) nikada b) povremeno c) često

13. Koliko često posjećuješ koncerte popularne/zabavne glazbe?

- a) nikada b) povremeno c) često

14. Ocijeni sljedeće glazbene stilove zaokruživanjem odgovarajuće brojke na pripadnoj skali od pet stupnjeva (1=uopće mi se ne sviđa; 2=ne sviđa mi se; 3=osrednje mi se sviđa; 4=sviđa mi se; 5=jako mi se sviđa)

umjetnička glazba	1	2	3	4	5
jazz	1	2	3	4	5
filmska glazba	1	2	3	4	5
tradicijska glazba	1	2	3	4	5
alternativna glazba	1	2	3	4	5
heavy metal	1	2	3	4	5
rock glazba	1	2	3	4	5
pop glazba	1	2	3	4	5
religijska glazba	1	2	3	4	5
soul/funk	1	2	3	4	5
rap/hip-hop	1	2	3	4	5
techno/dance	1	2	3	4	5
domaća-zabavna glazba	1	2	3	4	5
turbofolk	1	2	3	4	5

SITUACIJE I KONTEKSTI SLUŠANJA GLAZBE

Osobni kontekst

1. Na moj odabir slušanja određene glazbe utječe: *(po stupnju važnosti rangiraj od 1 do 8)*

- ____ Vlastita osobnost
- ____ Osjećaji i trenutno raspoloženje
- ____ Društvo i prijatelji
- ____ Mediji (Tv, Radio, Internet...)
- ____ Obitelj
- ____ Vlastite glazbene sposobnosti
- ____ Nastavnik glazbe
- ____ Kvaliteta izvedbe glazbenog djela

2. Najradije slušam glazbu: *(moguće je zaokružiti više odgovora i nadopuniti)*

- a) kada sam sam b) u društvu s prijateljima c) prije ili poslije nastave
- d) na nastavi glazbe e) kada nešto radim po kući f) kada sam na internetu
- g) _____

3. Koliko ukupno vremena tjedno slušaš glazbu (u svoje slobodno vrijeme)?

- a) jedan do tri sata b) tri do pet sati c) pet do osam sati d) više od osam sati
- e) uopće ne slušam glazbu

4. Omiljenu popularnu skladbu tjedno poslušam:

- a) niti jednom b) jednom c) do pet puta d) do deset puta e) više od deset puta

5. Omiljenu umjetničku skladbu tjedno poslušam:

- a) niti jednom b) jednom c) do pet puta d) do deset puta e) više od deset puta

6. Učestalijim slušanjem određene popularne skladbe povećava se i moj interes za tu skladbu:

- a) ne b) ne znam c) da

7. Učestalijim slušanjem određene umjetničke skladbe povećava se i moj interes za tu skladbu:

- a) ne b) ne znam c) da

8. Zaokruži glazbeni pravac popularne glazbe koji najradije slušaš: *(moguće je zaokružiti više odgovora i nadopuniti)*

- a) pop b) rock c) punk d) heavy metal e) dance f) rap/hip-hop g) techno
- h) new age i) domaća-zabavna j) turbofolk k) _____

9. Zaokruži glazbeni pravac umjetničke glazbe koji ti se najviše sviđa: *(moguće je zaokružiti više odgovora)*

- a) srednji vijek b) renesansa c) barok d) klasika e) romantizam

f) impresionizam g) pravci 20. stoljeća h) musical

10. Procijeni koliko često slušaš sljedeće glazbene stilove (1=vrlo rijetko; 2=rijetko; 3=osrednje; 4=često; 5=vrlo često):

jazz	1	2	3	4	5
tradicijska glazba Hrvatske	1	2	3	4	5
tradicijska glazba svijeta	1	2	3	4	5
turbo-folk	1	2	3	4	5

Obitelj

1. Bavi li se netko u tvojoj obitelji aktivno glazbom (svira instrument ili pjeva)?

a) ne b) da

2. Jesi li kroz djetinjstvo odrastao u obitelji uz aktivno muziciranje (zajedničko pjevanje, plesanje, sviranje ili slušanje glazbe)?

a) nikada b) povremeno c) često

3. Jeste li kao obitelj zajednički odlazili ili odlazite na kulturne događaje (koncerte, kazališne predstave, izložbe...)?

a) nikada b) povremeno c) često

4. Koju vrstu glazbe najčešće slušaju tvoji roditelji? (moguće je zaokružiti više odgovora i nadopuniti)

a) pop-rock b) domaću - zabavnu c) umjetničku d) jazz e) tradicijsku

f) turbo-folk g) ne slušaju glazbu h) _____

5. Kakav je stav tvojih roditelja prema glazbi koju slušaš?

a) prigovaraju b) ne zanima ih što slušam c) nemaju stav d) pokazuju interes
e) odobravaju

Mediji

1. Glazbu slušam najviše putem:

a) TV-a b) radija c) Interneta d) CD playera e) Mp3 playera f) raznih aplikacija

2. Videospotovi znatno utječu na moj odabir slušanja određene skladbe:

a) ne b) da

3. Disc-jockey- i (DJ-i) i glazba u kafićima znatno utječu na moj odabir slušanja glazbe:

- a) ne b) da

4. Pratim top liste najboljih izvođača i skladbi popularne glazbe:

- a) nikada b) povremeno c) često

5. Više me interesiraju zanimljivosti iz osobnog života i izgled glazbenika/ca nego njihova glazba:

- a) ne b) da

6. Smatram da mediji znatno utječu na moj glazbeni ukus:

- a) ne b) djelomično c) da

Društvo

1. Zbog društva i prijatelja slušam skladbe koje mi se ponekad i ne sviđaju:

- a) nikada b) povremeno c) često

2. S prijateljima kritički komentiram kvalitetu skladbe koju slušamo u društvu:

- a) nikada b) povremeno c) često

3. Radije slušam glazbu koju slušaju moji vršnjaci nego da sam otkrivam nove glazbene pravce:

- a) ne b) da

4. Mjesto na kojem najčešće slušam glazbu sa svojim prijateljima je: (moguće je nadopuniti)

- a) noćni klub b) privatna zabava c) koncert d) kod kuće e) _____

5. Smatram da društvo i prijatelji znatno utječu na moj glazbeni ukus:

- a) ne b) djelomično c) da

Nastava glazbe (učenici prvog razreda neka svoje odgovore temelje na iskustvu iz osnovne škole)

1. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti:

- a) nepotrebna u nastavi gimnazijskog programa
b) još jedan od predmeta u školi koji moram učiti
c) korisna za kulturni i osobni razvoj učenika

2. Na nastavi glazbe mi je:

- a) uopće me ne interesira taj predmet
b) dosadno

- c) interesantno
- d) sa zanimanjem pratim i sudjelujem u nastavnom procesu

3. Satnica nastave glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji je:

- a) trebalo bi je smanjiti
- b) dovoljna
- c) trebalo bi je povećati

4. Smatram da su udžbenici za nastavu glazbe:

- a) nepotrebni
- b) potrebni

5. Na nastavi glazbe premalo slušamo i analiziramo glazbene primjere:

- a) netočno
- b) točno

6. Kod kuće slušam glazbene primjere koje obrađujemo na nastavi glazbe:

- a) nikada
- b) povremeno
- c) često

7. Smatram da je nastavi glazbe potreban suvremeniji pristup:

- a) ne
- b) da

8. Nastavnik glazbe se trudi kvalitetno predavati te imati što kreativniji i otvoreniji pristup prema učenicima:

- a) ne
- b) povremeno
- c) da

9. Jesi li protekle školske godine pohađao/la neku školsku izvannastavnu glazbenu aktivnost?

- a) ne
- b) da

10. Na moju motivaciju za učenje u nastavi glazbe najviše utječe: (moguće je zaokružiti više odgovora i nadopuniti)

- a) sadržaj nastavnog programa
- b) organizacija nastave i metodički pristup nastavnika
- c) socijalni odnosi i komunikacija između nastavnika i učenika
- d) želja za što boljom ocjenom
- e) želja za stjecanjem znanja, stavova i vještina o glazbi koju slušam
- f) _____

11. Dosada sam tijekom nastave glazbe naučio kako u svakodnevnom životu razlikovati kvalitetnu od manje kvalitetne glazbe:

- a) ne
- b) djelomično
- c) da

12. Nastava glazbe me je potaknula na otkrivanje novih glazbenih pravaca koje sam počeo slušati u svoje slobodno vrijeme:

- a) ne
- b) djelomično
- c) da

13. Na nastavi glazbe sam naučio/la kako slušatelj percipira glazbu:

- a) ne b) djelomično c) da

14. Na nastavi glazbe sam razvio/la kritičko mišljenje prema glazbi:

- a) ne b) djelomično c) da

15. Znadem dobro prepoznati skladateljai točan naziv skladbe te razlikovati glazbene značajke stilskih razdoblja kroz povijest:

- a) ne b) djelomično c) da

16. Mogu samostalno prepoznavati glazbene sastavnice unutar nekog glazbenog djela:

- a) ne b) djelomično c) da

17. Smatram da je umjetnička glazba vrijedna poštovanja i rado ju slušam:

- a) ne b) djelomično c) da

18. Smatram da imam izgrađen identitet kvalitetnog slušatelja glazbe:

- a) ne b) djelomično c) da

19. Smatram da nastava glazbe znatno utječe na razvoj mojeg glazbenog ukusa:

- a) ne b) djelomično c) da

PERCEPCIJA GLAZBE

1. Volim slušati jednostavne skladbe koje ne traže puno koncentracije:

- a) ne b) svejedno mi je c)podjednako d) da

2. Volim slušati zahtjevnije skladbe s puno glazbenih detalja:

- a) ne b) svejedno mi je c)podjednako d) da

3. Više mi se sviđaju skladbe brzog tempa od skladbi polaganijeg tempa:

- a) ne b) svejedno mi je c)podjednako d) da

4. Više mi se sviđaju skladbe u duru od skladbi u molu:

- a) ne b) svejedno mi je c)podjednako d) da

5. Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta glazbe:

- a) ne b) da

6. Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta teksta:

- a) ne b) da

7. Kod slušanja skladbe važna mi je kvaliteta izvedbe:

- a) ne b) da

8. Kod slušanja skladbe najprije uočavam: (po stupnju važnosti rangiraj od 1 do 12)

- _____ Tempo
- _____ Dinamiku
- _____ Melodiju
- _____ Ritam
- _____ Tonalitet
- _____ Tekst
- _____ Izvođački sastav
- _____ Karakter/ugodaj skladbe
- _____ Kvalitetu izvedbe izvođača
- _____ Poznatost skladbe
- _____ Stilsko razdoblje
- _____ Glazbenu vrstu

9. Često puta biram skladbe prema trenutnom raspoloženju:

- a) ne b) da

10. Skladbe koje slušam mogu utjecati na moje raspoloženje i ponašanje:

- a) ne b) da

11. Moja reakcija na slušanje skladbe koja mi se sviđa je: (moguće je zaokružiti više odgovora i nadopuniti)

- a) ritmički pokret b) pjevušenje melodije c) ushićenje
d) maštanje e) _____

12. Moja reakcija na slušanje skladbe koja mi se ne sviđa: (moguće je nadopuniti)

- a) odslušam ju do kraja
b) postajem napet/a i nervozan/a
c) promijenim glazbeni broj
d) komentiram karakteristike koje mi se ne sviđaju
e) _____

13. Popularnu glazbu najčešće slušam:

- a) aktivno – razmišljam o skladbi b) pasivno – ne razmišljam o skladbi

14. Umjetničku glazbu najčešće slušam:

- a) aktivno – razmišljam o skladbi b) pasivno – ne razmišljam o skladbi

15. Osobni dojam o slušanoj skladbi temeljim na:

- a) subjektivnom mišljenju (temeljeno na trenutnom raspoloženju i bez konkretnih razloga)
- b) objektivnom mišljenju (temeljenom na znanju i argumentima kritičkog mišljenja)

INTERKULTURALIZAM

1. U priloženoj tabeli nalaze se tvrdnje koje se odnose na stavove o interkulturalizmu.

Zaokruži onu brojku koja izražava tvoje mišljenje: 1=uopće se ne slažem; 2=ne slažem se; 3=ni se slažem, niti se ne slažem; 4=slažem se; 5=u potpunosti se slažem.

Svjestan/-nasam da rasizam postoji.	1	2	3	4	5
Znam da postoje društvene barijere.	1	2	3	4	5
Shvaćam da se religijska vjerovanja razlikuju.	1	2	3	4	5
Shvaćam da se spolne preferencije mogu razlikovati.	1	2	3	4	5
Razumijem da postoje rodno utemeljene nejednakosti.	1	2	3	4	5
Prihvaćam činjenicu da se u svijetu govore različiti jezici.	1	2	3	4	5
Ne razumijem zašto se pripadnici različitih kultura ponašaju na različite načine.	1	2	3	4	5
Osjetljiv/-a sam na poštivanje religijskih razlika.	1	2	3	4	5
Osjetljiv/-a sam na različito izražavanje nacionalnosti.	1	2	3	4	5
Zabrinut/-a sam zbog rasnih nejednakosti.	1	2	3	4	5
Podjednako sam osjetljiv/-a prema ljudima različitih financijskih statusa.	1	2	3	4	5
Nisam osjetljiv/-a na upotrebu jezika koji se razlikuju od mog materinjeg jezika.	1	2	3	4	5
Društveni status pojedinca ne utječe na način na koji se ponašam prema njemu.	1	2	3	4	5
Ne poduzimam ništa kako bih zaustavio/-la rasizam.	1	2	3	4	5
Aktivno se borim protiv rodni nejednakosti.	1	2	3	4	5
Ne uključujem se u borbu protiv religijskih predrasuda.	1	2	3	4	5
Pomažem drugim ljudima da neutraliziraju jezične barijere koje im onemogućavaju komunikaciju.	1	2	3	4	5
Ne poduzimam ništa kada svjedočim predrasudama koje se temelje na seksualnim orijentacijama pojedinaca.	1	2	3	4	5

2. Smatram da su tradicijske skladbe svakog naroda vrijedne poštovanja:

- a) ne b) svejedno mi je c) da

3. Ponosan/na sam na glazbenu baštinu našeg hrvatskog naroda:

- a) ne b) svejedno mi je c) da

4. Rado posjećujem koncerte folklorne glazbe:

a) ne b) da

5. Smatram da bi se u nastavi glazbe trebala više obrađivati glazba s tradicijskim obilježjima različitih naroda:

a) ne b) svejedno mi je c) da

6. Poznajem umjetničke skladbe hrvatskih skladatelja i rado ih slušam:

a) ne b) djelomično c) da

PROCJENA GLAZBENIH ULOMAKA

Zadatak 1.

Ocijeni sljedeće glazbene ulomke zaokruživanjem odgovarajuće brojke na pripadnoj skali od pet stupnjeva (*1 = uopće mi se ne sviđa; 2 = ne sviđa mi se; 3 = osrednje mi se sviđa; 4 = sviđa mi se; 5 = jako mi se sviđa*), zaokruži je li ti je glazbeni ulomak poznat od ranije ili nije te upiši što ti je najzanimljivije u svakom glazbenom ulomku (*izvođački sastav; tempo ili brzina skladbe; dinamika ili glasnoća skladbe; karakteristike melodije; harmonija; tonalitet – dur ili mol; tekst; zanimljivi instrumenti; zanimljiv ritam; kvaliteta glazbene izvedbe; glazbeni slog; glazbeni oblik ili forma skladanja; glazbena vrsta; značajke stilskog razdoblja ili stila skladatelja; ugođaj...*)

Glazbeni primjer	Ocjene	Poznatost	Razlozi izbora
1	1 2 3 4 5	da ne	
2	1 2 3 4 5	da ne	
3	1 2 3 4 5	da ne	
4	1 2 3 4 5	da ne	
5	1 2 3 4 5	da ne	
6	1 2 3 4 5	da ne	
7	1 2 3 4 5	da ne	
8	1 2 3 4 5	da ne	
9	1 2 3 4 5	da ne	
10	1 2 3 4 5	da ne	
11	1 2 3 4 5	da ne	
12	1 2 3 4 5	da ne	
13	1 2 3 4 5	da ne	
14	1 2 3 4 5	da ne	
15	1 2 3 4 5	da ne	

Zadatak 2.

Upiši tražene podatke za svaki glazbeni ulomak:

<i>Red. br.</i>	<i>Ime i prezime skladatelja</i>	<i>Naziv skladbe</i>	<i>Stilsko razdoblje</i>	<i>Glazben a vrsta</i>	<i>Izvođač i sastav</i>	<i>Tempo</i>	<i>Glazbeni slog</i>	<i>Vrsta ljestvice</i>
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								

Zahvaljujem na sudjelovanju!

Napomena: učenici su dobili Upitnik u uvećanom i proširenom formatu, dok je Slušni zadatak br. 2 bio vodoravnog usmjerenja.

Prilog 4: Domaće zadaće učenika na temu Moj identitet slušatelja glazbe (izbor)

„Nisam član nikakve vršnjačke skupine i mislim da nitko ne sluša pjesme kao ja. Nekad kad me pitaju što slušam sram me je reći. Naime, moji najdraži bendovi su „Plavi orkestar, „Prljavo kazalište“, „Bijelo dugme“ i „Parni valjak“. Nikako ne volim slušati narodnjake, jer su u Domovinsko ratu bili svi iz moje obitelji, od tate, djedova, ujaka, tetaka.. s tim da je tetak teško povrijeđen čak pet puta... Znam da je sad to iza nas, ali ja na taj način što ne slušam narodnjake dajem počast svima koji su sudjelovali u Domovinskom ratu, također pokušavam ne plesati kolo. Nadam se da me razumijete. Baš zbog toga razloga ne volim kad dođem nekamo na rođendan da se slušaju samo narodnjaci i da se ne zna plesati niti jedan drugi ples osim kola. Znam da svatko ima svoj ukus i da se ne raspravlja oko toga i da kad dođem na nečiji rođendan poštujem što drugi slušaju, ali me zato smeta kad ne razumiju kad kažem da ne slušam narodnjake. Čak sam se jednom s prijateljicom oko toga posvađala jer je rekla da izmišljam i da se pravim važna što ne slušam narodnjake. To me je jako pogodilo, jer ako ja poštujem njihov odabir glazbe nije mi jasno zašto oni ne poštuju moj? Žao mi je što me je pred prijateljima sram reći koju vrstu glazbe slušam i bojim se njihovog ismijavanja i ruganja. Nadam se da ću ipak jednog dana imati samopouzdanje u sebe i da me neće biti strah što će drugi misliti o meni.“ (Dorotea Karas, 1b)

„Smatram da sam pokupila veliko znanje iz kulture. No, ipak nastava glazbenog nije mogla utjecati na moj glazbeni ukus jer jedan sat tjedno nije dovoljan. Uvelike cijenim trud nastavnika, ali oni nam mogu dati samo smjernice. Društvu i masovnim medijima smo izloženi konstantno i jasno je da oni imaju veću ulogu u stvaranju, ne samo mojeg glazbenog ukusa, nego i mojih prijatelja. Koliko god se mi trudili to je neizbježno. Smatram da je nastava glazbe bitna i potrebna u školama, no premalo je vremena a previše teorije koja nije uvijek potkrepljena glazbenim primjerima kao što bi trebala biti.“ (Sandra Spitek, 1b)

„Ja sam osoba koja nikada nije pohađala glazbenu školu. Nemam mnogo iskustava ni u pjevanju jer tek nekoliko mjeseci pjevam u zboru te se prije tog nikada nisam bavila ničim sličnim. Za sebe mogu reći da aktivno slušam svaku skladbu. Mogu pratiti sheme glazbene forme i isto tako uočavam bitnije tj. izražajnije elemente skladbe. Vrsta glazbe koju slušam je rap jer to najbolje odgovara mojem karakteru i ukusu, ali ponekad slušam i druge glazbene vrste (ovisno o mojem raspoloženju). U skladbi što prvo primjetim je ritam, tempo te neke instrumente kao što su gudački i puhački. Teks mi je u pjesmama isto tako bitan jer volim kada mi pjesma daje neku poruku i ima smisao. Volim brz tempo u glazbenom djelu i veliku

raznolikost instrumenata koji zajedno daju jvednu lijepu i skladnu melodiju jer mi takve skladbe nikada nisu dosadne. Ponekad nas skladbu reagiram emocionalno ali to je tek onda kad mi se skladba jako sviđa ili ako je neka crkvena pjesma koja ostavi veliki trag na meni. Moji odgovori su afektivni i kognitivni. Glazbu najčešće slušam razlikovno i kritički. To smatram zato jer imam neki svoj stav i ukus koji volim te sve ono što volim mogu objasniti argumentima. Skladbe iz ranijih doba (npr. klasicizam, romantizam, barok...) mi se isto tako vrlo sviđaju, volim ih poslušati zbog njihove složenosti. Smatram da je takva glazba dosta zahtjevna i kvalitetna, ali ne za svakodnevno slušanje. Zabavnu glazbu ili kako se u današnje vrijeme zove „cajke“ ne preferiram jer je to po mom mišljenju nekvalitetna glazba, ali poštujem svačiji ukus. Isto tako sam svjesna da se svi ne slažu s mojim glazbenim ukusom, ali tek sam u adolescentskoj dobi gdje i sami tražimo neka nova glazbena iskustva. U tome nam može pomoći nastavnik glazbe. Na naš glazbeni ukus nastavnik može imati veliki utjecaj tako da nas uvede u svijet kvalitetne glazbe. Bitno je da na satu mnogo razgovaramo s nastavnikom o glazbi, da iznesemo svoja mišljenja te slušamo mnogo glazbenih primjera različitih vrsta. Kroz takve slušne primjere mnogo ćemo naučiti. Nastavnik mora biti zanimljiv, pun energije, otvoren za nas... Nastava će biti zanimljivija ako teoriju učimo kroz neke prezentacije, ali je uvijek bolje kada je mnogo glazbenih primjera, no znamo da nam je i teorija potrebna za razvoj našeg glazbenog ukusa. Učenik prema svemu tome mora pristupiti odgovorno, redovito posati sve domaće zadaće, slušati na nastavi i sudjelovati u njoj ako želi postići neki napredak. Na kraju svega, sami ćemo promisliti o tome što smo novo naučili i dobili od te vrste nastave glazbe i odlučiti hoćemo li to prihvatiti ili odbiti jer ipak svi mi imamo pravo na vlastiti izbor glazbe. Veselim se svakom tom novom iskustvu te mislim da će mi ova vrsta nastave mnogo pomoći u razvoju i oblikovanju mog glazbenog ukusa.“ (Ana Pintarić 1a)

Prilog 5: Utjecaj nastave glazbe na oblikovanje glazbenog ukusa (stavovi učenika)

	KVALITETNA OBILJEŽJA	NEKVALITETNA OBILJEŽJA
	NEKVALITETNA OBILJEŽJA	
NASTAVA GLAZBENE UMJETNOSTI	poučna, ugodna, temelji se na razgovoru s nastavnikom, zanimljiva predavanja, zanimljive PPT-prezentacije i glazbeni primjeri, razvija glazbeni ukus učenika, terenska nastava i izleti (odlasci na opere, mjuzikle, razne koncerte...), slušanje svih glazbenih pravaca, puno slušanja glazbe, uključivanje učenika u rad, zabavna i vesela nastava, slušanje glazbe po izboru učenika, bazira se na analiziranju skladbi, sadrži puno modernih slušnih primjera, razvija interkulturalizam i naglašava nacionalizam, uključuje plesanje i pjevanje, daje ležerniji pristup glazbi, prezentira kvalitetne glazbene primjere, kvalitetna nastavna oprema, nudi upoznavanje različitih instrumenata uživo, koristi rad u skupinama, formira glazbeni ukus učenika, zabavna je, na sati je opuštena atmosfera, na nastavi se koriste glazbeni instrumenti, korištenje modernih informatičkih tehnologija, nastava s više glazbe 21. stoljeća, kvalitetan odnos nastavnik i učenik, prezentacija zanimljivih činjenica koje pomažu pamćenju nastavnog sadržaja.	učenje glazbenog sadržaja samo teorijski a ne u praksi, forsira određeni glazbeni pravac, nedovoljno slušanja glazbe, slušanje jedne vrste glazbe, dosadna nastava, učenje nepotrebnog sadržaja, manjak modernih slušnih primjera i skladbi koje učenici vole slušati, tijekom nastavnih sati se ne podudara s nastavnim programom, osnovni nastavni sadržaji se ne objašnjavaju, loša oprema, previše teorije, puno ispita, puno pisanja, puno odgovaranja, ne radi se ništa, gledanje filmova koji nemaju veze s nastavom, loš raspored nastavnih sadržaja, puno pisanja i učenja teorije, slušanje glazbe koju vole samo pojedinci.
NASTAVNIK GLAZBENE UMJETNOSTI	stručno i kulturno obrazovan, društven, strpljiv, pošten, domišljat, koristi primjere iz svakodnevnog života, ima razumijevanja, zna dobro prenijeti glazbeno znanje, pripremljen je i zanimljiv na satu, komunikativan, humorističan, energičan, kreativan, brz, entuzijastičan, marljiv, snalažljiv, sposoban, odgovoran, ima sluha, voli pjevati i zna svirati, zna zainteresirati učenike, vodi na koncerte, poboljšava naš stav prema glazbi, usmjerava	nastavnik ne razgovara s učenicima i ne želi ih saslušati, misli da je njegov predmet najvažniji, govori o temama nevezanim uz glazbu, ne obrađuje gradivo, ne surađuje s učenicima, dosadan je, nema sluha, ne daje motivaciju učenicima, kvalitetno ne prenosi znanje na učenike, žali se na život, ne trudi se na satu dobro pojasniti gradivo, nema dovoljno znanja o svojem predmetu, monotono predaje, nema tolerancije

	<p>učenike ka kvalitetnoj glazbi, ne žali se na naš glazbeni ukus, ne žali se na svoj život i voli svoj posao, dolazi veseo na sat, dopušta da poslušamo na satu glazbu koju mi biramo, ima korektan odnos s učenicima, uvažava mišljenja učenika, voli glazbu, otvoreno govori o nekim svojim glazbenim iskustvima, sudjeluje u glazbenim događajima, vodi izvannastavne glazbene aktivnosti, potiče na samostalan rad učenika, nije prezahtjevan, vedar je i raspoložen, objektivan, prenosi pozitivne stavove na učenike, pristupačan je učenicima, korektan pri ocjenjivanju, profesorica Senjan je odličan primjer drugima!</p>	<p>prema tuđem glazbenom ukusu, bazira se samo na svoj glazbeni ukus i ne prihvaća tuđe glazbene preferencije, nema volju za rad, daje loše ocjene, strog je, daje puno zadaće, ostavlja loš primjer ostalima, ima neprofesionalan odnos, bezobrazan je, ne prihvaća različita mišljenja, favoriziranje pojedinih učenika, smatra da se nitko osim njega ne razumije u predmet, zahtjeva nemoguće od učenika, nije pripremljen za sat, nekulturan je, iznosi obiteljske odnose u nastavu, ne pruža drugu šansu, ne vodi izvannastavne glazbene aktivnosti, ne prezentira dovoljno slušnih primjera, neljubazan je, kasni na sat, nije zainteresiran za rad s učenicima, nije tolerantan, previše je ozbiljan, nemaran je, razdražljiv, forsira učenike, nepouzdan je, ne pušta glazbu, ne upisuje ocjene u e-dnevnik, ne zna prepoznati skladbu, ignorira učenike, pravila se mijenjaju iz sata u sat, obavlja svoj posao monotono i nezainteresirano.</p>
<p>UČENIK GLAZBENE UMJETNOSTI</p>	<p>marljiv, ima volju i želju za novim znanjem, uporan je, znatiželjan, upamti određenu skladbu, sudjeluje u nastavi, zalaže se, piše domaće zadaće, aktivno sluša glazbu na satu, koristi stečena znanja, razvija glazbeni ukus, zna svirati neki instrument, sluša kvalitetnu glazbu, otvoren je za nove glazbene pravce, pažljivo sluša nastavnika, trudi se razumjeti glazbu i glazbena djela, aktivan na satu, aktivni je slušatelj, prepoznaje sastavnice glazbenog djela, dolazi na vrijeme, uvijek spreman za sat, otvoren prema svim vrstama glazbe i novim glazbenim iskustvima, poštivanje</p>	<p>nezainteresiran je za nastavu i za glazbu, ne sluša kvalitetnu glazbu, pasivni je slušatelj, nemaran je, neposlušan, lijen, nekreativan, brblja na satu, spava na satu, nema razvijen glazbeni ukus, sluša Turbo-folk, nije uporan, nije koncentriran, suprotstavlja se nastavniku te ga vrijeđa, ne želi sudjelovati u nastavnom procesu, ismijava nastavu i nastavnika, ne zalaže se za daljnji uspjeh, ne prepoznaje glazbene sastavnice, sluša nekvalitetnu glazbu, ne piše domaću zadaću, ne trudi se, neposlušan je, kasni na sat, rastresen</p>

	<p>glazbe svih zemalja, aktivno bavljenje glazbom u slobodno vrijeme, ima entuzijastičan odnos prema nastavi, ima veliki opus glazbenih djela koja sluša, informiran je o glazbenim događajima, sluša emotivno, potrošač je kulture, reagira na glazbu, ekstrinzičan je slušatelj, uživa u glazbi, razlikovno sluša, ima dobru osobnost, na svojem mobilnom uređaju sluša kvalitetnu glazbu, ima vlastiti stav o glazbi, kulturno se uzdiže, izražava poštovanje prema profesoru i nastavi glazbe, otvoren je prema novim iskustvima.</p>	<p>je, ometa nastavu, ne analizira skladbe kada ih sluša, arogantan je, psuje, bezobrazan je, ometa druge, nervozan je, nameće svoj glazbeni ukus, vrijeđa tuđi glazbeni ukus, glazbu sluša indiferentno, piše domaću zadaću iz drugih predmeta na satu Glazbene umjetnosti, zatvoren je prema novim glazbenim iskustvima i različitim glazbenim pravcima, ne poštuje autoritete, izostaje s nastave i ispita, odbija izvršavati zadatke.</p>
--	---	---

Prilog 6: Pismena provjera znanja, 1. obrazovno (A-grupa)

PISMENA PROVJERA IZ GLAZBENE UMJETNOSTI

1. obrazovno – A grupa

Ime i prezime: _____ **Razred:** _____

Datum: _____ **Broj bodova:** ____/28 **Ocjena:** _____

1. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite jedan odgovor. ____ /1
Slušanje koje zahtjeva argumentirane stavove slušatelja nazivamo:

- A. Informativno slušanje
- B. Razlikovno slušanje
- C. Kritičko slušanje
- D. Diskriminativno slušanje

2. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite dva odgovora. ____ /2
Proces slušanja glazbe objedinjuje:

- A. mentalne i slušne vještine
- B. poštivanje glazbe kao dio kulture
- C. indiferentan stav slušatelja
- D. emocionalne reakcije

3. U sljedećem zadatku svakomu pojmu označenom brojem pridružite odgovarajući pojam označen slovom. ____ /3
Navedenim faktorima koji utječu na glazbeni ukus pridružite odgovarajuću značajku.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. situacije i konteksti slušanja | A. nivo angažiranja, raspoloženje i pamćenje |
| 2. slušatelj | B. prisustvo/odsustvo drugih ljudi, mediji, škola |
| 3. glazba | C. poznatost glazbe, žanrovi, izvođački kontekst |
| | D. spol, dob, glazbeno znanje |

1. _____; 2. _____; 3. _____;

4. U sljedećem zadatku dopunite rečenicu upisivanjem pojma koji nedostaje. ____ /1
Model glazbenih preferencija koji opisuje utjecajne faktore i odgovor slušatelja na glazbu zove se:

_____.

5. U sljedećem zadatku nabrojite karakteristike zadanog pojma. ____ /1
Nabrojite minimalno pet utjecajnih obilježja obitelji na glazbeni ukus pojedinca:

6. U sljedećim zadacima za svaku tvrdnju odredite je li točna (DA) ili netočna (NE), istinita (DA) ili neistinita (NE) te za zaključke jesu li valjani (DA) ili nevaljani (NE)

___ /13

1. Ekstrinzično slušanje je slušanje koje budi izvanglazbene asocijacije.	DA NE
2. Masovni mediji se najviše konzumiraju u periodu od 14 do 19 godina starosti.	DA NE
3. Slušanje radija traži potpunu pažnju.	DA NE
4. Gramofon je prvi uređaj za reproduciranje zvuka.	DA NE
5. Intelekt je najvažnija dimenzija preferencija.	DA NE
6. Progresivni slušatelj traži uvijek nova izražajna sredstva u glazbi.	DA NE
7. Estetsko slušanje ovisi o emocionalnom stavu slušatelja.	DA NE
8. Ekspert je obrazovani glazbenik koji spontano slijedi tijek glazbe.	DA NE
9. Slušatelji najčešće preferiraju glazbu sporog tempa.	DA NE
10. Ulaskom u adolescenciju završava faza otvorenosti prema nepoznatoj glazbi.	DA NE
11. Veća je preferencija skladbe ako je atraktivniji izvođač.	DA NE
12. Na estetsku osjetljivost može se utjecati već od najranijeg djetinjstva.	DA NE
13. Mediji prezentiraju uvijek kvalitetnu glazbu.	DA NE

7. U sljedećem zadatku identificirajte svoj tip slušatelja prema Adornu (1962), Andreisu (1967), Kempu (1997) i Rentfrow i Goslingu (2003). ___ /4

8. U sljedećem zadatku identificirajte obilježja kvalitetne nastave glazbe. ___ /3



Prilog 7: Pismena provjera znanja, 1. obrazovno (B-grupa)

PISMENA PROVJERA IZ GLAZBENE UMJETNOSTI

1. obrazovno – B grupa

Ime i prezime: _____ **Razred:** _____

Datum: _____ **Broj bodova:** _____/28 **Ocjena:** _____

1. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite jedan odgovor. ____ /1
Slušanje koje se temelji na vokabularu, koncentraciji i memoriji zove se:

- A. Informativno slušanje
- B. Razlikovno slušanje
- C. Kritičko slušanje
- D. Diskriminativno slušanje

2. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite dva odgovora. ____ /2
Prema T. Adornu (1962), dobar slušatelj je slušatelj koji:

- A. spontano slijedi tijek glazbe
- B. zna samostalno analizirati sastavnice glazbenog djela, nužno ne mora znati note
- C. posjećuje kvalitetne glazbene događaje
- D. koristi glazbu kao medij za emocije

3. U sljedećem zadatku svakomu pojmu označenom brojem pridružite odgovarajući pojam označen slovom. ____ /3
Navedenim odgovorima slušatelja na glazbu pridružite odgovarajuću značajku.

- | | |
|---------------|--------------------------------------|
| 1. fiziološki | A. pozornost, pamćenje, očekivanje |
| 2. kognitivni | B. svidanje/nesvidanje, raspoloženje |
| 3. afektivni | C. nivo angažiranja, aktivno/pasivno |
| | D. glazbeni identiteti slušatelja |

1. _____; 2. _____; 3. _____;

4. U sljedećem zadatku dopunite rečenicu upisivanjem pojma koji nedostaje. ____ /1
Kratkoročno svidanje nekog glazbenog djela naziva se

_____.

5. U sljedećem zadatku nabrojite karakteristike zadanog pojma. ____ /1
Nabrojite minimalno pet karakteristike slušatelja glazbe:

6. U sljedećim zadacima za svaku tvrdnju odredite je li točna (DA) ili netočna (NE), istinita (DA) ili neistinita (NE) te za zaključke jesu li valjani (DA) ili nevaljani (NE).

___ /13

1. Ekstrinzično slušanje je slušanje koje budi izvanglazbene asocijacije.	DA NE
2. Masovni mediji se najviše konzumiraju u periodu od 14 do 19 godina starosti.	DA NE
3. Slušanje radija traži potpunu pažnju.	DA NE
4. Gramofon je prvi uređaj za reproduciranje zvuka.	DA NE
5. Intelekt je najvažnija dimenzija preferencija.	DA NE
6. Progresivni slušatelj traži uvijek nova izražajna sredstva u glazbi.	DA NE
7. Estetsko slušanje ovisi o emocionalnom stavu slušatelja.	DA NE
8. Ekspert je obrazovani glazbenik koji spontano slijedi tijek glazbe.	DA NE
9. Slušatelji najčešće preferiraju glazbu sporog tempa.	DA NE
10. Ulaskom u adolescenciju završava faza otvorenosti prema nepoznatoj glazbi.	DA NE
11. Veća je preferencija skladbe ako je atraktivniji izvođač.	DA NE
12. Na estetsku osjetljivost može se utjecati već od najranijeg djetinjstva.	DA NE
13. Mediji prezentiraju uvijek kvalitetnu glazbu.	DA NE

7. U sljedećem zadatku identificirajte utjecajne faktore na formiranje i oblikovanje vašeg glazbenog ukusa.

___ /4

8. U sljedećem zadatku identificirajte obilježja kvalitetnog učenika glazbe.

___ /3



Prilog 8: Analiza (ne)kvalitetnih obilježja glazbenog djela

Glazbeni primjer br. 1

<p>Petak več, svi smo tu Svi na splav u Beogradu Pijem, pevam i veselim se Imam para i može se</p> <p>Petak več, svi smo tu Svi na splav u Beogradu Malo belo, LSD Imam para i može se</p> <p>Kakvo ludo več Bum čika, čika, čika Veselo je svima Bum čika, čika, čika Nek svi igraju Bum čika, čika, čika Nek se zemlja trese Bum čika, čika, čika</p> <p>Dum daga, dum daga, dum daga da La duma duma duma daduma duda Dum daga, dum daga, dum daga da Ma duma duma duma dadumaduda</p> <p>Ludilo u gradu, žurka je Hajmo svi na noge lagane Nazdravimo svi u glas I dodajmo do daske gas</p> <p>Ludilo u gradu, žurka je Hajmo svi na noge lagane Nazdravimo svi u glas I dodajmo do daske gas</p>	Skladatelj/izvođač i naziv skladbe: Zlata Đorđević: Bum čika čika
	Vrsta glazbe/stilski pravac:
	Izvođački sastav:
	Forma skladbe:
	Obilježja aranžmana:
	Melodija:
	Harmonija:
	Ritam:
	Glazbeni slog:
	Kvaliteta glazbe:
	Tematika/kvaliteta teksta:
	Kvaliteta izvedbe i interpretacije:
	Ekspresija/emocije/asocijacije/ideja i smisao skladbe:
	Specifičnosti skladbe/izvedbe:
	Prosudba estetske vrijednosti: 1 2 3 4 5
	Glazbena preferencija: 1 2 3 4 5

Glazbeni primjer br. 2

<p>Fly me to the moon Let me play among the stars Let me see what spring is like on A-Jupiter and Mars In other words, hold my hand In other words, baby, kiss me</p> <p>Fill my heart with song and let me sing for ever more You are all I long for All I worship and adore</p>	Skladatelj/izvođač i naziv skladbe: Frank Sinatra: Fly me to the moon
	Vrsta glazbe/stilski pravac:
	Izvođački sastav:
	Forma skladbe:
	Obilježja aranžmana:
	Melodija:

<p>In other words, please be true In other words, I love you</p> <p>Fill my heart with song Let me sing for ever more You are all I long for, all I worship and adore In other words, please be true In other words, in other words In other words I love you</p>	Harmonija:
	Ritam:
	Glazbeni slog:
	Kvaliteta glazbe:
	Tematika/kvaliteta teksta:
	Kvaliteta izvedbe i interpretacije:
	Ekspresija/emocije/asocijacije/ideja i smisao skladbe:
	Specifičnosti skladbe/izvedbe:
	Prosudba estetske vrijednosti: 1 2 3 4 5
	Glazbena preferencija: 1 2 3 4 5

Glazbeni primjer br. 3

<p>Nessun dorma! Nessun dorma! Tu pure, o Principessa, nella tua fredda stanza guardi le stelle che tremano d'amore e di speranza... Ma il mio mistero è chiuso in me, il nome mio nessun saprà! No, no, sulla tua bocca lo dirò, quando la luce splenderà! Ed il mio bacio scioglierà il silenzio che ti fa mia.</p> <p><i>Il nome suo nessun saprà... E noi dovrem, ahimè, morir, morir!</i></p> <p>Dilegua, o notte! Tramontate, stelle! Tramontate, stelle! All'alba vincerò! Vincerò! Vincerò!</p> <p>PRIJEVOD: Nitko neće spavati! Nitko neće spavati! Također i ti, princezo, u tvojoj hladnoj sobi, gledaj zvijezde koje se tresu od ljubavi i nade. Ali moja tajna je skrivena u meni, moje ime nitko neće saznati! Ne, ne, tvojim usnama reći ću to kada se svjetlost pojavi.</p>	Skladatelj/izvođač i naziv skladbe: G. Puccini: Turandot, Nessun dorma (L. Pavarotti, tenor)
	Vrsta glazbe/stilski pravac:
	Izvođački sastav:
	Forma skladbe:
	Obilježja orkestracije/aranžmana:
	Melodija:
	Harmonija:
	Ritam:
	Glazbeni slog:
	Kvaliteta glazbe:
	Tematika/kvaliteta teksta:
	Kvaliteta izvedbe i interpretacije:
	Ekspresija/emocije/asocijacije/ideja i smisao skladbe:
	Specifičnosti skladbe/izvedbe:
	Prosudba estetske vrijednosti: 1 2 3 4 5

I moj poljubac će prouzročiti tišinu koja te čini mojom!					
	Glazbena preferencija: 1 2 3 4 5				
<i>Nitko neće znati njegovo ime, i mi, oh , ćemo umrijeti, ćemo umrijeti!</i>					
Nestani noći! Padajte zvijezde!					
Padajte zvijezde!					
U zoru ću pobijediti!					
Pobijedit ću! Pobijedit ću!					

Prilog 9: Analiza glazbenog djela (formular)

♪ ANALIZA GLAZBENOG DJELA:

Učenik/ca: _____ Razred _____ Datum: _____

IME I PREZIME SKLADATELJA:	NAZIV SKLADBE:	*IME IZVOĐAČA/GRUPE:
VRSTA GLAZBE:	STILSKI PRAVAC:	
GLAZBENA VRSTA:	GLAZBENI OBLIK:	
VRSTA IZVEDBE:	IZVOĐAČKI SASTAV:	
FORMA SKLADBE:		
INSTRUMENTACIJA/ORKESTRACIJA/ARANŽMAN:		
MELODIJA:	HARMONIJA:	
GLAZBENI SLOG:	LJESTVICA/TONALITET:	
TEMPO:	DINAMIKA:	
MJERA:	RITAM:	
KVALITETA IZVEDBE:	KVALITETA INTERPRETACIJE:	
TEMATIKA SKLADBE:	KVALITETA TEKSTA:	
UGOĐAJ SKLADBE/EKSPRESIVNE CJELINE:	ASOCIJACIJE/IDEJA SKLADBE:	
VIDEO KOMPONENTA:	SPECIFIČNOSTI SKLADBE, IZVEDBE I INTERPRETACIJE:	
PROSUDBA ESTETSKE VRIJEDNOSTI: 1 2 3 4 5	GLAZBENA PREFERENCIJA: 1 2 3 4 5	
NAČIN/VRSTA SLUŠANJA:	UTJECAJNI FAKTORI NA GLAZBENE PREFERENCIJE/RAZLOG PREFERENCIJE:	
ODGOVOR NA GLAZBU:	TIPOLOGIJA SLUŠATELJA:	

Prilog 10: Analiza glazbenog djela (ispunjeni formular)

♪ ANALIZA GLAZBENOG DJELA:

Učenik/ca: _____ Razred: _____ Datum: _____

IME I PREZIME SKLADATELJA:	NAZIV SKLADBE:	*IME IZVOĐAČA/GRUPE:
VRSTA GLAZBE: umjetnička/klasična; folklorna/tradicionalna; popularna/zabavna;		
STILSKI PRAVAC: srednji vijek, renesansa; barok; klasika; romantizam; impresionizam; 20./21. st.; nacionalni stilovi; jazz; filmska glazba; mjuzikl; pop; rock; metal; rap; techno; new age; world-music...		
GLAZBENA VRSTA: simfonija, suite, fuga, koncert; balet; minijatura; misa, oratorij, opera, solo pjesma; koračnica, valcer// Gl. broj: arija.../tradicionalni napjev, popularna pjesma		
GLAZBENI OBLIK: jednodijelni (A); dvodijelni (A,B); trodijelni (A,B,A); strofni oblik; varirani strofni oblik; prokomponirani oblik; tema s varijacijama (a1, a2, a3, a4...); sonatni oblik, rondo; kanon...		
VRSTA IZVEDBE: vokalna, instrumentalna, vokalno-instrumentalna;		
IZVOĐAČKI SASTAV: solo, duet/duo; tercet/trio; kvartet; ... oktet; komorni ansambl; orkestar; zbor; razne vrste solo glasova i instrumenata, orkestara i zborova; pop-rock bend.		
FORMA SKLADBE: npr. T1 ~ T2 <i>codetta</i> T1' T2' T1 ~ T2 <i>coda</i> (sonatni oblik) Uvod – strofa – refren – međuigra – strofa – refren – solo – refren (popularna pjesma)		
INSTRUMENTACIJA/ORKESTRACIJA/ARANŽMAN: ovisi o izvođačkom sastavu, slijedu instrumenata, solista...		
MELODIJA: malog/srednjeg/velikog opsega; uzlaznog, silaznog, valovitog, skokovitog kretanja; pjevna; lako pamtljiva; kratkog/dugog trajanja; zahtjevnja; teško pamtljiva; 1-glasna..		
HARMONIJA: jednostavna, složena (bogata); konsonantna (stabilna, smirena), disonantna (nestabilna, napeta); stalnog i jednolikog uzorka; promjenjiva; modulacije		
GLAZBENI SLOG: monofonija, homofonija, polifonija		
LJESTVICA: dur; mol; stari načini; pentatonika; prošireni tonalit; atonalitet; TONALITET: C-dur, d-mol...		
TEMPO: spori (<i>Largo, Lento, Grave, Adagio</i>); umjereni (<i>Andante, Moderato, Allegretto</i>); brzi (<i>Allegro, Vivo, Presto</i>); <i>ritardando, accelerando</i> ;		
DINAMIKA: tiha (<i>piano – p, pp, ppp, pppp</i>); srednje tiha (<i>mp</i>); srednje glasna (<i>mf</i>); glasna (<i>forte – f, ff, fff, ffff</i>); <i>crescendo <</i> ; <i>decrescendo ></i> ;		
MJERA: jednostavna (dvodobna, trodobna), složena (četverodobna, šesterodobna); mješovita (peterodobna, sedmerodobna); promjenjiva...		
RITAM:		

istovrstan, raznovrstan, promjenjiv, motoričan, naglašen, prepoznatljivog/tipičnog ritamskog obrasca
KVALITETA IZVEDBE: točnost intonacije, ritma...; dikcija; izjednačenost registara/vokala, dosljednost partituri, uvježbanost izvođača, izvođačko umijeće/virtuoznost
KVALITETA INTERPRETACIJE: stilske karakteristike, emocionalizacija, mimika, ekspresivno i idejno tumačenje djela, artikulacija, fraziranje, opći umjetnički dojam;
TEMATIKA SKLADBE: svjetovna; duhovna; ljubavna, socijalna, domoljubna, društvena, povijesna, folklorna, tematika vezana uz prirodu...
KVALITETA TEKSTA: rima, proza, strofni oblik, varirani strofni, slobodni oblik; kvalitetan/ nekvalitetan, prosječne kvalitete, poticajan, promišljen...
UGOĐAJ SKLADBE/EKSPRESIVNE CJELINE: razni ugođaji i emocije (radost, sreća, tuga, ljubav, strah, bijes, srditost, mržnja, nostalgija, sjeta...)
ASOCIJACIJE/IDEJA SKLADBE: ovisi o samoj skladbi i subjektivnom dojmu/intuiciji/osjećajima slušatelja
VIDEO KOMPONENTA: kvalitetna/nekvalitetna; s puno/malo sadržaja; u prvom planu izvođači/priča; asocijativnog karaktera...
SPECIFIČNOSTI SKLADBE, IZVEDBE I INTERPRETACIJE: težina skladbe, specifičnost izvedbe: uživo, play-back; kvaliteta produkcije...
<u>PROSUDBA ESTETSKE VRIJEDNOSTI:</u> 1 2 3 4 5
<u>GLAZBENA PREFERENCIJA:</u> 1 2 3 4 5
NAČIN/VRSTA SLUŠANJA: informativno, razlikovno, kritičko; aktivno, pasivno; emocionalno, racionalno, estetsko; intrinzično, ekstrinzično;
UTJECAJNI FAKTORI NA GLAZBENE PREFERENCIJE/RAZLOG PREFERENCIJE: karakteristike slušatelja (...), karakteristike glazbe (...); situacije i konteksti slušanja (...)
ODGOVOR NA GLAZBU: fiziološki, kognitivni, afektivni
TIPOLOGIJA SLUŠATELJA: indiferentan, emotivan, slušatelj zabavne glazbe, dobar slušatelj, konzervativan, progresivan, usmjeren na određene gl. vrste, stilove, skladatelje...

Prilog 11: Pismena provjera znanja, 2. obrazovno (A-grupa)

PISMENA PROVJERA IZ GLAZBENE UMJETNOSTI

2. obrazovno – A grupa

Ime i prezime: _____ **Razred:** _____

Datum: _____ **Broj bodova:** ____/22 **Konačna ocjena:** _____

1. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite jedan odgovor. ____/1

Ambulantni/laboratorijski uređaj za mjerenje osnovnih svojstava sluha naziva se:

- A. Fonograf
- B. Audiometar
- C. Tahograf
- D. Stetoskop

2. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite dva odgovora. ____/2

Proces pjevanja nužno objedinjuje:

- A. disanje i tvorbu glasa
- B. poznavanje nota i pjevanje po notama
- C. oblikovanje i vođenje tona
- D. umijeće tumačenja smisla glazbenog djela

3. U sljedećem zadatku svakomu pojmu označenomu brojem pridružite odgovarajući pojam označen slovom. ____/3

Navedenim glazbenim pojmovima pridružite odgovarajuću značajku.

- | | |
|---------------|--|
| 1. Crescendo | A. postupno usporavanje tempa |
| 2. Andante | B. pjevanje bez instrumentalne pratnje |
| 3. A cappella | C. umjereni tempo – „kao hodom“ |
| | D. postupno pojačavanje dinamike |

1. _____; 2. _____; 3. _____;

4. U sljedećem zadatku dopunite rečenicu upisivanjem pojma koji nedostaje. ____/1

Glazbeni slog u kojem su sve dionice ravnopravne zove se:

_____.

5. U sljedećem zadatku nabrojite karakteristike zadanog pojma. ____/1

Nabrojite minimalno pet radnji koje su potrebne za procjenu kvalitete glazbenog djela:

6. U sljedećim zadacima za svaku tvrdnju odredite je li točna (DA) ili netočna (NE), istinita (DA) ili neistinita (NE) te za zaključke jesu li valjani (DA) ili nevaljani (NE). ____ /12

1. Puls je ravnomjerni slijed jednakih jedinica trajanja – doba	DA NE
2. Dur i mol ljestvica se prvi puta javlja u razdoblju romantizma.	DA NE
3. Akustika je znanost koja proučava zvuk.	DA NE
4. Trodobna mjera pripada složenoj mjeri.	DA NE
5. Pjev je stariji od govora i sviranja.	DA NE
6. Zlatno doba vokalnog polifonog višeglasja je renesansa.	DA NE
7. Prvu nacionalnu operu „Ljubav i zloba“ skladao je I. pl. Zajc 1846.	DA NE
8. Interkulturalizam potiče na upoznavanje/prihvatanje/poštovanje različitih kultura.	DA NE
9. Profesionalni ansambl narodnih plesova i pjesama Hrvatske je LADO.	DA NE
10. Flauta pripada skupini limenih puhačkih instrumenata.	DA NE
11. Naše najstarije očuvane orgulje su iz 1649. u crkvi sv. Marije u Lepoglavi	DA NE
12. Pobjedu na natjecanju <i>Eurosong</i> , 2006. ostvarila je Severina s pjesmom „Moja štikla“.	DA NE

7. U sljedećem zadatku kronološki poredaj glazbena stilska razdoblja (*renesansa; romantizam; stari vijek i antika; pravci 20./21. st.; barok; klasika; rokoko; srednji vijek*) ____ /1

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

8. U sljedećem zadatku nabroji šest tradicijskih/autohtonih instrumenata folklorne glazbe Hrvatske. ____ /1



Prilog 12: Pismena provjera znanja, 2. obrazovno (B-grupa)

PISMENA PROVJERA IZ GLAZBENE UMJETNOSTI

2. obrazovno – A grupa

Ime i prezime: _____ **Razred:** _____

Datum: _____ **Broj bodova:** ____/22 **Konačna ocjena:** _____

1. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite jedan odgovor. ____ /1
Frekvencijski raspon zvuka je između:

- A. 50 Hz – 50 000 Hz
- B. 0 Hz – 120 Hz
- C. 20 Hz – 20 000 Hz
- D. 80 Hz – 80 000 Hz

2. U sljedećem zadatku između četiriju ponuđenih zaokružite dva odgovora. ____ /2
Komorni ansambl može biti:

- A. trio/tercet
- B. mješoviti zbor
- C. oktet
- D. simfonijski orkestar

3. U sljedećem zadatku svakomu pojmu označenomu brojem pridružite odgovarajući pojam označen slovom. ____ /3

Navedenim glazbenim pojmovima pridružite odgovarajuću značajku.

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| 1. Ritardando | A. postupno stišavanje dinamike |
| 2. Fortissimo | B. umjetničko – lijepo pjevanje |
| 3. Bel canto | C. jako glasno |
| | D. postupno usporavanje tempa |

1. _____; 2. _____; 3. _____;

4. U sljedećem zadatku dopunite rečenicu upisivanjem pojma koji nedostaje. ____ /1

Glazbeni slog u kojem je jedna dionica istaknuta dok su ostale harmonijska pratnja zove se:

_____ .

5. U sljedećem zadatku nabrojite karakteristike zadanog pojma. ____ /1

Nabrojite minimalno pet karakteristika kvalitetne izvedbe pjevanje/svirane glazbe:

6. U sljedećim zadatcima za svaku tvrdnju odredite je li točna (DA) ili netočna (NE), istinita (DA) ili neistinita (NE) te za zaključke jesu li valjani (DA) ili nevaljani (NE).

___ /12

1. Puls je ravnomjerni slijed jednakih jedinica trajanja – doba	DA NE
2. Dur i mol ljestvica se prvi puta javlja u razdoblju romantizma.	DA NE
3. Akustika je znanost koja proučava zvuk.	DA NE
4. Trodobna mjera pripada složenoj mjeri.	DA NE
5. Pjev je stariji od govora i sviranja.	DA NE
6. Zlatno doba vokalnog polifonog višeglasja je renesansa.	DA NE
7. Prvu nacionalnu operu „Ljubav i zloba“ skladao je I. pl. Zajc 1846.	DA NE
8. Interkulturalizam potiče na upoznavanje/prihvatanje/poštovanje različitih kultura.	DA NE
9. Profesionalni ansambl narodnih plesova i pjesama Hrvatske je LADO.	DA NE
10. Flauta pripada skupini limenih puhačkih instrumenata.	DA NE
11. Naše najstarije očuvane orgulje su iz 1649. u crkvi sv. Marije u Lepoglavi	DA NE
12. Pobjedu na natjecanju <i>Eurosong</i> , 2006. ostvarila je Severina s pjesmom „Moja štikla“.	DA NE

7. U sljedećem zadatku nabroji osam glazbenih vrsta koje se javljaju kroz glazbena stilska razdoblja.

___ /1

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

8. U sljedećem zadatku nabroji šest skladatelja umjetničke glazbe koji pripadaju glazbi Hrvatske kulturne baštine.

___ /1



Prilog 13: Evaluacijski list

EVALUACIJSKI LIST

1. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moj opći razvoj percepcije glazbe (*opažanje, doživljavanje, shvaćanje, spoznavanje i prihvaćanje glazbe*):

a) ne b) djelomično c) da

2. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moju percepciju glazbeno izražajnih sastavnica (*tempo, dinamika, glazbeni slog, izvodački sastav, ljestvica, stil...*):

a) ne b) djelomično c) da

3. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moju sigurnost u procjeni estetske vrijednosti slušanih skladbi:

a) ne b) djelomično c) da

4. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moju sigurnost u procjeni kvalitete glazbene izvedbe:

a) ne b) djelomično c) da

5. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na razvoj mojih interkulturalnih kompetencija (*njegovanje vlastitog kulturnog, nacionalnog i vjerskog identiteta te poštivanje i uvažavanje ljudi različitih kultura, nacija i religija*):

a) ne b) djelomično c) da

6. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na moj stav prema nastavi glazbe uopće:

a) ne b) djelomično c) da

7. Smatram da je nastava Glazbene umjetnosti koju sam pohađao/la ove školske godine pozitivno utjecala na oblikovanje mog glazbenog ukusa:

a) ne b) djelomično c) da

8. Ocijeni sljedeće značajke koje se odnose na nastavu Glazbene umjetnosti u ovoj školskoj godini zaokruživanjem odgovarajuće brojke na pripadnoj skali od pet stupnjeva (*1 = nedovoljan; 2 = dovoljan; 3 = dobar; 4 = vrlo dobar; 5 = odličan*):

zanimljivost nastavnog sadržaja Glazbene umjetnosti	1	2	3	4	5
preferiranje/sviđanje obrađivanih skladbi	1	2	3	4	5
omiljenost predmeta Glazbena umjetnost	1	2	3	4	5
kvaliteta rada nastavnika/ce Glazbene umjetnosti	1	2	3	4	5
kvaliteta odnosa nastavnika/ce prema učenicima	1	2	3	4	5
pravednost nastavnika/ce u ocjenjivanju učenika	1	2	3	4	5
kvaliteta svojeg vlastitog pristupa prema nastavi Glazbene umjetnosti	1	2	3	4	5
kvaliteta svojeg vlastitog odnosa prema nastavniku/ci Glazbene umjetnosti	1	2	3	4	5
kvaliteta svojeg vlastitog glazbenog ukusa	1	2	3	4	5

9. Navedi što ti se najviše svidjelo u nastavi Glazbene umjetnosti tijekom ove školske godine? *(maksimalno tri značajke)*

1. _____
2. _____
3. _____

10. Navedi nastavnu jedinicu/temu koja ti se najviše svidjela u nastavi Glazbene umjetnosti tijekom ove školske godine?

11. Navedi skladbu koja ti se najviše svidjela u nastavi Glazbene umjetnosti tijekom ove školske godine?

12. Navedi što ti se nije svidjelo u nastavi Glazbene umjetnosti tijekom ove školske godine? *(maksimalno tri značajke)*

1. _____
2. _____
3. _____

13. Navedi što bi promijenio/la u nastavi Glazbene umjetnosti? *(maksimalno tri značajke)*

1. _____

2. _____

3. _____

14. Navedi prijedloge kako bi nastava Glazbene umjetnosti postala korisnija i zanimljivija: *(maksimalno tri značajke)*

1. _____

2. _____

3. _____

ŽIVOTOPIS

Ivana Senjan, rođena Jaklin (Koprivnica, 1980.), glazbena je pedagoginja, zborovođa, crkvena glazbenica i solo pjevačica. Nakon završene opće gimnazije i srednje glazbene škole – teorijski smjer glazbu je diplomirala na *Institutu za crkvenu glazbu Albe Vidaković* Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu (*Glazbena kultura*). Završila je *Školu za zborovođe* pri *Vokalnoj akademiji* (Zagreb) te srednju glazbenu školu solo pjevanja u Varaždinu (klasa prof. D. Hreljanović). Zaposlena je u Gimnaziji dr. Ivana Kranjčeva u Đurđevcu (*Glazbena umjetnost* i *Djevojački zbor*) i Umjetničkoj školi „Fortunat Pintarić“, Koprivnica – Područno odjeljenje u Đurđevcu (*Glasovir*, *Dječji zbor* i *Vođenje škole*). Crkvena je glazbenica župe Sv. Jurja mučenika u Đurđevcu (zbor mladih *Iuventus Christi*). S *Djevojačkim zborom* redovito sudjeluje na državnim i međunarodnim natjecanjima zborova gdje osvaja prve i druge nagrade u kategoriji. Profesorica je mentorica Agencije za odgoj i obrazovanje te maestra mentorica Hrvatske udruge zborovođa. Članica je ocjenjivačkih odbora glazbenih festivala i natjecanja *50 plus* (Koprivnica) i Međunarodnog natjecanja dječjih zborova *Vallis aurelia cantat* (Požega) te stručnog povjerenstva Državnog natjecanja zborova *Glazbene svečanosti hrvatske mladeži* u Varaždinu. Poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisala je 14. ožujka 2012. godine. U Gimnaziji dr. Ivana Kranjčeva Đurđevac u šk. god. 2015./2016., 2016./2017. i 2017./2018. provodi vlastiti eksperimentalni nastavni program Glazbene umjetnosti koje je odobrilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje i Školski odbor Gimnazije, a koji se temelji na znanstvenim dostignućima suvremene glazbene pedagogije iz područja glazbenih preferencija i glazbenog ukusa s ciljem unapređenja glazbenog ukusa učenika i glazbeno-pedagoške prakse uopće. Grad Đurđevac 2017. godine dodijelio joj je javno priznanje Zlatna plaketa „Sveti Juraj“ za trajan doprinos i ostvarene izuzetne rezultate na unapređivanju pedagoškog, kulturnog, glazbenog i društvenog života u Gradu Đurđevcu. Udana je i majka jedne kćeri.

Popis objavljenih djela:

Izvorni rad:

Senjan, I. (2018). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama. *Metodički ogledi*, 24 (1), 31-72.

Pregledni rad:

Senjan, I. (2016). Uporaba multimedije u nastavi glazbe. U: B. Mendeš i T.-T. Vidović Schrieber (ur.), *Dijete knjiga i novi mediji, Znanstveno-stručni skup s međunarodnom suradnjom*, Split, 22. i 23. rujna 2016 (str. 149-165). Split: Filozofski fakultet u Splitu i Zagreb: Savez društva Naša djeca Hrvatske.

Prikazi knjige:

Thompson, W. F. (2014). *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. U: *Školski vjesnik*, 66 (2), 288-292.

Elliott, D. J. i Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education (2nd edition)*. U: *Metodički ogledi*, 23 (2), 146-153.

Prilozi:

Senjan, I. (2016). Mato Leščan – uz 80. obljetnicu rođenja i 25. obljetnicu smrti. U: R. Čimin (ur.), *Podravski zbornik* (str. 193-199), 42. Koprivnica: Muzej grada Koprivnice.